



ФЕДЕРАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ  
И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ  
ИССЛЕДОВАНИЙ

ISSN 2073-0861  
eISSN 2782-5396

# ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**THEORETICAL AND EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY**

QUARTERLY SCIENTIFIC JOURNAL

**2024, 17 (2)**

ISSN 2073-0861  
eISSN 2782-5396

## ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

Год основания: 2008

Периодичность: 4 раза в год

Учредитель: ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«ФЕДЕРАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ»  
(ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»)

### ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**Моросанова Варвара Ильинична**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции ФНЦ ПМИ, г. Москва, Российская Федерация

### ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

**Веракса Александр Николаевич**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Аванесян Грант Михайлович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, заведующий лабораторией экспериментальной психологии Ереванского государственного университета, г. Ереван, Армения

**Галажинский Эдуард Владимирович**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, ректор Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, Российская Федерация

**Дубровина Ирина Владимировна**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФНЦ ПМИ, г. Москва, Российская Федерация

**Зинченко Юрий Петрович**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор ФНЦ ПМИ, декан факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

**Знаков Виктор Владимирович**, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии развития Института психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация

**Карпов Анатолий Викторович**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного Университета имени П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация

**Ковас Юлия Владимировна**, доктор философии, профессор факультета психологии Голдсмита университета Лондона и Нью-Йоркского университета, г. Лондон, Великобритания

**Ковязина Мария Станиславовна**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

**Лю Цзюань**, профессор, доктор филологических наук, директор научно-исследовательского центра изучения России Пекинского педагогического университета, главный редактор китайского журнала «Русская литература и искусство», лауреат Медали Пушкина, г. Пекин, Китай

**Нестик Тимофей Александрович**, профессор РАН, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, заведующий лабораторией социальной и экономической психологии Института психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация

**Панов Виктор Иванович**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии Института психологии им. Выготского (РГГУ), заведующий лабораторией экпсихологии развития ФНЦ ПМИ, г. Москва, Российская Федерация

**Прохоров Александр Октябринович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Казанского (Приволжского) Федерального университета, г. Казань, Российская Федерация

**Рубцов Виталий Владимирович**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, президент Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва, Российская Федерация

**Сингх Пурнима**, член Национальной академии психологии (NAOP), доктор философии, профессор, преподаватель факультета гуманитарных и социальных наук Индийского технологического института, Дели, Индия

**Смольянинова Ольга Георгиевна**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Российская Федерация

**Собкин Владимир Самуилович**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Информационно-аналитического центра ФНЦ ПМИ, г. Москва, Российская Федерация

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна**, академик РАО, доктор психологических наук, директор института социальных и политических наук, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Уральского федерального государственного университета, г. Екатеринбург, Российская Федерация

**Шульга Татьяна Ивановна**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии Московского государственного областного университета, г. Москва, Российская Федерация

**Ответственный секретарь:** Сурилова Ирина Увадовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

**Выпускающий редактор:** Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории Психологии саморегуляции, ФНЦ ПМИ, г. Москва, Российская Федерация

**Научный редактор:** Луныкова Елизавета Геннадьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Восприятие» факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

**Литературный редактор, редактор-переводчик:** Бурмистрова-Савенкова Анжелика Валерьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории Психологии саморегуляции ФНЦ ПМИ, г. Москва, Российская Федерация

**Корректор:** Игумнов Андрей Викторович

**Верстальщик:** Лепина Марианна Борисовна

Свидетельство о регистрации СМИ: ПИ № ФС77-83218

Эл. № ФС77-83219

Адрес редакции: 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4.

Сайт журнала: <https://tepsyj.ru>

Электронная почта журнала: [tejournal@mail.ru](mailto:tejournal@mail.ru)

© Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований

ISSN 2073-0861  
eISSN 2782-5396

## THEORETICAL AND EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Journal

Published since: 2008

Publication Frequency: 4 times a year

FOUNDER: FEDERAL SCIENTIFIC CENTER OF PSYCHOLOGICAL AND MULTIDISCIPLINARY RESEARCH  
(FSC PMR),

MOSCOW, RUSSIAN FEDERATION

THE JOURNAL IS SUPPORTED BY THE RUSSIAN PSYCHOLOGICAL SOCIETY

### EDITOR-IN-CHIEF

**Varvara I. Morosanova**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

### DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

**Aleksander N. Veraksa**, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

### EDITORIAL BOARD

**Grant M. Avanesyan**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of General Psychology, Head of the Laboratory of Experimental Psychology, Yerevan State University, Yerevan, Armenia

**Eduard V. Galazhinsky**, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Rector of the National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

**Irina V. Dubrovina**, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher at the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

**Yuri P. Zinchenko**, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Director at the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Dean of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

**Viktor V. Znakov**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher at the Laboratory of Developmental Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

**Anatoly V. Karpov**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Labor and Organizational Psychology, Dean of the Faculty of Psychology, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation

**Yuliya V. Kovas**, Ph.D., Professor at the Department of Psychology, Goldsmith's University of London and New York University, London, United Kingdom

**Maria S. Kovyazina**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

**Liu Juan, Professor**, Doctor of Philology, Director of the Research Center for Russian Studies at Beijing Pedagogical University, Chief Editor of the Chinese journal "Russian Literature and Art", winner of the Pushkin Medal, Beijing, China

**Timofei A. Nestik**, Professor of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Head of the Laboratory of Social and Economic Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

**Viktor I. Panov**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Differential Psychology and Psychophysiology of the Vygotsky Institute of Psychology, Head of the Laboratory of Ecopsychology of Development, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

**Vitaly V. Rubtsov**, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, President of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

**Alexander O. Prokhorov**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology, Kazan Federal University (Volga Region), Kazan, Russian Federation

**Singh Purnima**, Member of the National Academy of Psychology (NAOP), PhD, Professor, Lecturer at the Faculty of Humanities and Social Sciences, Indian Institute of Technology, Delhi, India

**Olga G. Smolyaninova**, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Director of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

**Vladimir S. Sobkin**, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Information and Analytical Center at the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

**Elvira E. Symanyuk**, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Director of the Institute of Social and Political Sciences, Head of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal State University, Yekaterinburg, Russian Federation

**Tatyana I. Shulga**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Social Psychology, Moscow State Regional University, Moscow, Russian Federation

**Executive secretary:** Irina U. Surilova, Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

**Publishing Editor:** Tatyana G. Fomina, Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

**Science Editor:** Elizaveta G. Lunyakova, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, the Laboratory of Perception, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

**Literary Editor, Translator:** Anzhelika Burmistrova-Savenkova, PhD, Senior Researcher at the Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

**Proof-reader:** Andrey V. Igumnov

**Typesetter:** Marianna B. Lepina

Mass media registration certificate: № ФС77-83218 Эл. № ФС77-83219  
Editorial office address: 9 building 4, Mokhovaya Street, Moscow 125009,  
Russian Federation

Web site: <https://tepsyj.ru>

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

© Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (FSC PMR)

# ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2006 году

**2024 / ТОМ 17 / №2**

ISSN 2073-0861

## СОДЕРЖАНИЕ

### Вступительное слово

Митина Л.М.

Вступительное слово тематического редактора . . . . . 10

### Педагогическая психология

Митина Л.М.

Ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития педагога: научное обоснование и технологические решения . . . . . 13

Шульга Т.И.

Переживание разочарования молодежью 17–25 лет . . . . . 33

Мелик-Пашаев А.А.

Актуализация одаренности: деятельность и созерцание . . . . . 50

Онищенко Э.В.

Реконструкция «пампедии» Яна Амоса Коменского как теории непрерывного образования: ответ на интенции XXI века . . . . . 62

Щелина Т.Т., Щелина С.О.

Психологическая характеристика наставничества как условия преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога . . . . . 72

Востокова Ю.И.

Рефлексивно-проектировочный ресурс личностно-профессионального развития педагогов-психологов: психологическое содержание и условия актуализации . . . . . 94

Чагина А.В., Максименко А.А., Крюкова Т.Л.

Активное наставничество и эмпатия российских учителей . . . . . 112

### Психология личности

Щебланова Е.И.

Личностно-профессиональное развитие педагога как фактор реализации потенциала неуспешных одаренных школьников . . . . . 128

Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Юсупов М.Г.

Особенности ментальной регуляции познавательных состояний школьников в зависимости от уровня стрессогенности ситуации . . . . . 144

Попова Т.А.

Артлоготерапия в образовательных практиках: становление профессиональной и смысложизненной ориентаций личности подростка . . . . . 158

## **Общая психология**

Богоявленская Д.Б. О доминирующих факторах процесса образования . . . . .	172
Кашапов М.М. Взаимосвязь юмора и ресурсности мышления как основа автокреационных процессов . . . . .	181
Куренкова А.И., Лунякова Е.Г. Восприятие естественной асимметричности знакомых и незнакомых лиц . . . . .	200

## **CONTENT**

### **Introduction**

Mitina L.M. Introduction by the Editor of the special issue . . . . .	10
--	----

### **Pedagogical psychology**

Mitina L.M. Resource-prognostic determination of personal and professional development of a teacher: scientific substantiation and technological solutions . . . . .	13
Shulga T.I. Experiencing disappointment among young people aged 17–25 years . . . . .	33
Melik-Pashaev A.A. Actualization of giftedness: activity and contemplation . . . . .	50
Onishchenko E.V. Reconstruction of Jan-Amos Comenius’ “pampedia” as a theory of lifelong education: an answer to the intentions of the XXI century . . . . .	62
Shchelina T.T., Shchelina S.O. Psychological characteristics of mentoring as a condition for continuity of personal and professional development of a future teacher . . . . .	72
Vostokova J.I. Reflexive projecting resource for personal and professional development of educational psychologists: psychological content and conditions of actualization . . . . .	94
Chagina A.V, Maksimenko A.A., Kryukova T.L. Active mentoring and empathy of Russian teachers . . . . .	112

## **Psychology of personality**

Scheblanova E.I.

Personal and professional development of teachers as a factor in realizing the potential of the underachieving gifted schoolchildren . . . . . 128

Prokhorov A.O., Valiullina M.E., Yusupov M.G.

Features of mental regulation of schoolchildren cognitive states depending on the level of stress situation . . . . . 144

Popova T.A.

Art-logotherapy in educational practices: formation of professional and life meaning orientations of adolescent personality . . . . . 158

## **General psychology**

Bogoyavlenskaya D.B.

About the dominant factors of educational process . . . . . 172

Kashapov M.M.

Interrelations between humor and resource-based thinking as the ground for autocreative processes . . . . . 181

Kurenkova A.I., Luniakova E.G.

Perception of natural asymmetry in familiar and unfamiliar faces . . . . . 200

<https://doi.org/10.11621/TEP-24-08>

## ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

*Дорогие читатели!*

Предлагаемый Вашему вниманию выпуск журнала посвящен различным аспектам исследования психологических ресурсов личностного и профессионального развития педагогов и учащихся в эпоху интеллектуальных технологий. Эта тема приобретает особую актуальность на фоне глобальных вызовов современности, роста неопределенности во всех сферах жизнедеятельности человека. В условиях перемен и многочисленных инноваций в педагогическом процессе возникает необходимость научного изучения и обоснования средств актуализации психологических ресурсов педагога, детерминирующих его личностно-профессиональное развитие и готовность к трансформациям в своей деятельности.

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

В современном стремительно меняющемся мире уже трудно представить жизнь человека, особенно младших поколений — современных учащихся, без использования интернета и информационных технологий. Вместе с тем особенности взаимодействия субъектов профессиональной и учебной деятельности с информационной средой изучены недостаточно, а их влияние на психическое развитие не может оцениваться однозначно. С одной стороны, возросшая доступность информации и технологичность среды становятся мощным позитивным ресурсом в образовательном процессе, в личностно-профессиональном развитии педагога и в обучении студентов и школьников. С другой стороны, информация и информационные технологии могут превращаться в серьезную угрозу безопасности личности.

В то же время, в условиях цифровой революции, повсеместного внедрения информационных и интеллектуально-информационных технологий (ИТ и ИИТ), психологические принципы развития и обучения остаются неизменными: ученик обучается, и эффективность усвоения нового опыта зависит от его собственных усилий и способностей, а также от действий педагога по вовлечению учащегося в учебный процесс и полисубъектную общность «учитель — ученик». Можно смело утверждать, что внедрение новых информационных технологий и искусственного интеллекта, не могут заменить учителя, но могут и должны стать его помощниками.



Образование не может рассматриваться как накопление знаний, — это всегда процесс развития личности, преломление знаний через личностные смыслы, и в данном контексте фигура педагога и уровень его личностно-профессионального развития играют определяющую роль в будущей жизни детей и молодежи.

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

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

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

XX юбилейная Международная научно-практическая конференция «Образование в эпоху интеллектуальных технологий: психологические ресурсы развития педагога» состоится в ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» 2–3 июля 2024 года. Цель конференции — обсуждение возможностей и способов интеграции культурных, научных и практических ресурсов личностно-профессионального развития педагогов и учащихся, необходимых для обеспечения устойчивого прогресса в образовании, успешной социализации и профессионализации новых поколений в эпоху трансформации и развития интеллектуальных технологий.

На конференцию было заявлено более 120 докладов отечественных и зарубежных авторов. Наиболее значимые теоретические и экспериментальные исследования представлены в данном тематическом выпуске журнала «Теоретическая и экспериментальная психология» (Т. 17, № 2, 2024 г.).

В этом выпуске тематическом выпуске собраны статьи разного типа: теоретико-эмпирические исследования ресурсной детерминации личностного и профессионального развития педагогов и учащихся (Л.М. Митина, Е.О. Щеплянова, М.М. Кашапов); экспериментальные исследования педагогов и учащихся, проведенные в рамках образовательного процесса (Ю.И. Востокова; Т.А. Попова; Т.И. Шульга; А.В. Чагина, А.А. Максименко, Т.Л. Крюкова; А.И. Куренкова, Е.Г. Луныкова; А.О. Прохоров, М.Е. Валиуллина, М.Г. Юсупов; Т.Т. Щелина,

С.О. Щелина), а также размышления о доминирующих факторах процесса образования (Д.Б. Богоявленская), о реконструкции теорий непрерывного образования (Э.В. Онищенко), о значимости феномена созерцания в процессе актуализации творческого потенциала субъекта образования (А.А. Мелик-Пашаев).

Следует отметить широкую географию авторов специального выпуска (Москва, Санкт-Петербург, Ярославль, Казань, Арзамас, Кострома), что может свидетельствовать об определенной синхронности в поисках новых методологических оснований и методических инструментов в ответ на социальный запрос у представителей различных научных центров страны.

Прикладные и практические разработки проблемы психологических ресурсов развития педагога в эпоху интеллектуальных технологий: модели, технологии, методики, сценарии тренингов и деловых игр, эффективные психотехники и др. также публикуются в этом тематическом номере журнала «Вестник практической психологии образования».

Авторы статей надеются, что их научные разработки, новые проекты, концептуальные модели конвергенции научных знаний и информационных технологий будут способствовать дальнейшему продвижению исследований и системных практик и окажут методическую и практическую помощь специалистам науки и образования.

Тематический редактор номера,  
доктор психологических наук,  
профессор Л.М. Митина

**Для цитирования:** Митина, Л.М. (2024). Вступительное слово тематического редактора. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 10–12 <https://doi.org/10.11621/TEP-24-08>

**For citation:** Mitina, L.M. (2024). Introductory remarks by the thematic editor. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 10–12 <https://doi.org/10.11621/TEP-24-08>

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-24-09>

УДК/UDC 159.9.07

## Ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития педагога: научное обоснование и технологические решения

Л.М. Митина ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ [mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)

### Резюме

**Актуальность.** Современная ситуация развития общества отличается появлением новых внешних стимулов как вызовов, с одной стороны, порождающих противоречия и барьеры в системе образования, а с другой — расширяющих горизонты, перспективы, ресурсы и метаресурсы развития личности субъектов образования и, прежде всего, педагога, от которого в значительной степени зависит будущее детей и молодежи страны.

**Цель.** Теоретическое обоснование, эмпирическая верификация и технологическая актуализация психологических ресурсов детерминации личностно-профессионального развития педагога.

**Выборка.** Студенты вузов ( $n = 663$ ), преподаватели вузов ( $n = 100$ ), учащиеся старших классов ( $n = 125$ ), учителя школ ( $n = 90$ ).

**Методы.** Исследование состояло из четырех этапов, для каждого из которых была разработана специальная методическая программа.

**Результаты.** Выявлена специфика содержательного наполнения психологических ресурсов личностно-профессионального развития педагогов: рефлексивное проектирование, конструктивное совладание, эмоционально-ценностное вовлечение. Показано, что комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных ресурсно-прогностических конструктов — метаресурсов — выступает главным фактором (предиктором), детерминирующим высокий уровень личностно-профессионального развития педагога. Разработана структурно-содержательная модель ресурсной детерминации личностно-профессионального развития субъектов образования на целевом, содержательном (личностном, межличностном), технологическом, организационном и стратегическом уровнях психологической подготовки будущих педагогов.

**Выводы.** Концепция ресурсно-прогностической детерминации развития педагога, основывающаяся на идее максимально возможной опоры на саморазвитие и самоорганизацию, предполагает эффективное использование педагогом всей совокупности своих ресурсов (метаресурсов) в индивидуально неповторимой



ситуации. Технология актуализации психологических ресурсов детерминации личностно-профессионального развития педагогов (будущих педагогов) доказала свою эффективность в экспериментах, что позволяет рекомендовать данную технологию к внедрению в образовательный процесс школы, колледжа, вуза.

**Ключевые слова:** ресурсно-прогностическая детерминация, личностно-профессиональное развитие, концепция, технология, психологические ресурсы, конструктивное совладание, рефлексивное проектирование, эмоционально-ценностное вовлечение, модели профессионализации, педагог, учащиеся

**Финансирование.** Работа выполнена по теме Госзадания Минобрнауки «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE — 2024-0017).

**Для цитирования:** Митина, Л.М. (2024). Ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития педагога: научное обоснование и технологические решения. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 13–32. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-09>

## Resource-prognostic determination of personal and professional development of a teacher: scientific substantiation and technological solutions

Larisa M. Mitina ✉

Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ [mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)

### Abstract

**Background.** The current situation of society development is characterized by the emergence of new external stimuli as the challenges generating contradictions and barriers in the education system on the one hand, and on the other hand-expanding horizons, prospects, resources and meta-resources for the development of personality of subjects of education and especially the teachers as the future of children and youth largely depends on them.

**Objectives.** Theoretical substantiation, empirical verification and technological actualization of psychological resources for determining the personal and professional development of a teacher.

**Study Participants.** University students (n = 663), university professors (n = 100), high school students (n = 125), school teachers (n = 90).

**Methods.** The study consisted of four stages. A special methodological program has been developed for each stage.

**Results.** The study revealed the specifics of the content structure of psychological resources relevant for the personal and professional development of teachers:

reflexive projecting, constructive coping, emotional and value engagement. It is demonstrated that the complex of interrelated and interdependent resource-prognostic constructs — meta-resources acts as the main factor (predictor) determining the high level of personal and professional development of a teacher. The data analysis allowed to create a structural model of resource determination of personal and professional development of the subjects of education at the target, content (personal, interpersonal), technological, organizational, and strategic levels of psychological training for teachers.

**Conclusions.** The concept of resource-prognostic determination of the teachers' development, based on the idea of the maximum possible reliance on self-development and self-organization, assumes the most effective implementation of the totality of a teacher's resources (meta-resources) in an individually unique situation. The technology of actualization of psychological resources for determining the personal and professional development of teachers (future teachers) has proven its effectiveness in experiments, which allows to recommend this technology for implementation in the educational process of schools, colleges, universities.

**Keywords:** resource-prognostic determination, personal and professional development, education concept, technology, psychological resources, reflexive projecting, constructive coping, emotional and value engagement, professionalization models, teacher, students

**Funding.** The work was carried out on the topic of the State Task of the Ministry of Education and Science “Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of continuing education: psychological foundations, technologies, efficiency factors” (FNRE — 2024-0017).

**For citation:** Mitina, L.M. (2024). Resource-prognostic determination of personal and professional development of a teacher: scientific substantiation and technological solutions. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 13–32. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-09>

## Введение

В современной мировой геополитической обстановке для обеспечения независимости, самодостаточности и конкурентоспособности нашей стране необходимы опережающие темпы развития, прорывные технологии и человеческие ресурсы как главный потенциал государства. В решении этой стратегической задачи центральное место принадлежит образованию, направленному на подготовку к вызовам времени молодых людей, стремящихся к максимальной реализации своих возможностей и талантов, благодаря педагогам, способным вдохновить и вовлечь их интеллект и эмоции в творческий процесс созидания будущего. А для этого сам педагог должен быть личностью, которой хотелось бы подражать и за которой хотелось бы следовать; личностью, обладающей знаниями, опытом и потенциалом (резервами и ресурсами) для адекватной оценки и анализа ситуации, конструктивного разрешения возникающих проблем и внутриличностных противоречий, прогнозирования будущего в соответствии со своими ценностями, смыслами и нравственными принципами.

В этой связи перед исследователями встает вопрос: какие психологические условия и средства необходимы педагогу, чтобы быть способным активизировать свои ресурсы, осознавать их и оперативно применять в нужный момент?

### **Теоретическое обоснование**

Проведение сравнительного анализа существующих направлений изучения ресурсного подхода в различных областях психологии позволило нам выделить тот специфический контекст, который задают пониманию сущности данного конструкта исследования психологических потенциалов профессионального развития личности. К теоретическим предпосылкам такого понимания относятся толкования природы потенциального как

— ресурса и резерва личности (Ломов, 1989); количественного накопления качественно новых структур (Асеев, 1976); «консервации» ресурсов (Hobfoll, 2011);

— рефлексивной основы структурной организации внутреннего мира человека (Карпов, 2020); средства активизации процесса саморазвития индивидуальности (Самсоненко, 2020); рефлексивного механизма развития личности (Василевская, 2020);

— проектирования в контексте прогнозирования собственного будущего (Зеер, Третьякова, 2021), развития проектного мышления (Лазарев, Носова, 2020) и прогностических способностей (Семенов, Гришин, 2021);

— стратегии совладания во взаимосвязи с личностными ресурсами и эмоциональным интеллектом (Ерохина, 2011); индивидуального стиля совладания со стрессом (Рогозян, 2012), интеграции проактивной саморегуляции с социальными ресурсами (Greenglass, 2002);

— ценностно-смысловой вовлеченности в профессиональную деятельность (Почтарева, 2017), эмоционального и ценностного вовлечения в детско-взрослую общность (Шустова, Жимаева, 2022).

Психологический анализ позволил сделать следующие основные выводы:

1. Существуют две основные позиции относительно сущности феномена «ресурсы». Согласно первой, они рассматриваются как то, что уже имеется у человека и его окружения, то, что потенциально доступно и сравнительно легко может быть использовано для достижения необходимых целей. Вторая позиция акцентирует внимание на понимании ресурсов как «внутренних условий» человека, которые ситуативно или целенаправленно могут им актуализироваться и применяться, расширяя его возможности в решении задач при переходе на новый уровень социального функционирования. Таким образом, различают ресурсы, которые поддерживают функции систем, сформированных ранее, и ресурсы, которые формируют новые функции.

2. Глубокие и содержательные исследования относятся, как правило, к отдельным (разным) направлениям изучения ресурсности, отличаются недостаточной интеграцией указанных направлений и не соответствуют множественности реальных связей, которые существуют между предметами этих исследований

(характеристиками ресурсных компонентов). В то же время, именно концептуальный синтез необходим для содержательного наполнения понятия психологических ресурсов и получения нового знания.

Делая акцент на общем и особенном в понимании учеными феномена ресурсов, определим теоретические задачи нашего исследования: выявить и проанализировать сущность феномена «ресурсность» и разработать концепцию ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития педагога.

Принципиально новым в изучении проблем ресурсности является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход и концепция профессионального развития личности педагога (Митина, 2018; Митина, 2023б). В концепции выделены две альтернативные модели профессионализации: модель профессионального развития и модель адаптивного функционирования, отличающиеся уровнем развития самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости).

Согласно концептуальным положениям, в модели адаптивного функционирования речь идет не о ресурсах развития, а о резервах функционирования. Понятие «резервы» включает, по-нашему мнению, сформированные профессиональные знания, умения, навыки; стиль деятельности; наработанные приемы взаимодействия с разными субъектами образовательного пространства; индивидуальные особенности педагога и др. В модели адаптивного функционирования резервы как некоторые инварианты определенное время сохраняют свою значимость «подпитки» возможностей учителя, а именно — его функциональных систем и жизнеспособности в целом.

Вместе с тем результаты наших исследований (Митин и др., 2023) показали, что длительное расходование резервов, их растрата, обеднение их «запаса» снижают уровень профессионального функционирования педагога. В этом и есть причина эмоционального выгорания, стагнации и других профессиональных деформаций личности педагога.

В модели профессионального развития ресурсы — это уникальные явления, порождающие некоторый импульс, приводящий к изменению функциональной системы. Такие специфические эффекты они вызывают лишь у учителей с высоким уровнем личностно-профессионального развития.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности педагога (модель развития), мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки личности: самоопределения, самовыражения, самореализации. При переходе с одной стадии на другую интегральные личностные характеристики педагога — направленность, компетентность, гибкость — объединяются в профессионально значимые констелляции — ресурсы: конструктивное совладание, рефлексивное проектирование, эмоционально-ценностное вовлечение.

## Методы

Каждое из ресурсных образований изучалось на отдельном этапе исследования.

I этап был направлен на изучение психологического содержания рефлексивно-проектировочного ресурса (методики: опросник рефлексивности А.В. Карпова; опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева; исследование самооценки Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн в авторской модификации; методика «Личностный дифференциал» в адаптации НИИ им. В.М. Бехтерева; «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина и др.; опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой) и его взаимосвязи с уровнями личностно-профессионального развития (методики: Самоактуализационный тест — САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной и др.).

II этап — изучение психологического содержания конструктивного совладания как ресурса (методики: опросник совладания со стрессом (COPE) К. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауба в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина; опросник проактивного совладающего поведения в адаптации Е.С. Старченковой) и его взаимосвязи с уровнями личностно-профессионального развития (методики: Самоактуализационный тест — САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной и др.);

III этап — изучение психологического содержания эмоционально-ценностного вовлечения как ресурса (для учителей — методика изучения ценностных ориентаций (М. Рокич), методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко), опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус), диагностика профессиональных позиций, отношения педагога к детям, стиль общения (Р.В. Овчарова); для учащихся — шкала общей прокрастинации К. Лэй (модификация Н.Г. Гаранян), шкала тревожности Спилбергера — Ханина, методика Басса — Дарки (модификация А.К. Осницкого), методика склонности к девиантному поведению (Э.В. Леус, А.Г. Соловьев); для студентов — уровень соотношения ценности и доступности (Е.Б. Фанталова), тест эмпатических способностей (В.В. Бойко), Я-концепция как обоснование воздействия на другого человека (ЗОЯК) Г.С. Абрамовой, авторские анкеты, интервью, наблюдения) и его взаимосвязи с уровнями личностно-профессионального развития педагогов (Самоактуализационный тест — САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной и др.).

Каждый из трех этапов состоял из констатирующего и формирующего экспериментов.

IV этап был направлен на проверку предположения о том, что высокий уровень личностно-профессионального развития педагогов определяется комплексом взаимосвязанных и взаимообусловленных ресурсно-прогностических конструктов — метаресурсов. Методики: I серия — Самоактуализационный тест (САТ) в адаптации Ю.Е. Алешиной и др.; методика измерения самоэффективности М. Шеера, Дж. Маддукса (адаптация А.В. Бояринцевой); тест «Большая пятерка» (Big five) адаптация А.Б. Хромова; методика определения уровня

субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина и др.); II серия — тест эмпатических способностей В.В. Бойко; исследование Я-концепции как обоснования воздействия на другого человека (ЗОЯК) Г.С. Абрамовой; опросник совладания со стрессом (COPE) К. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауба (адаптация Е.И. Рассказовой и др.); опросник проактивного совладающего поведения (адаптация Е.С. Старченковой); методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова; методика Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой.

В формирующих экспериментах применялась технология профессионального развития личности педагога (Митина, 2018, 2023а), которая состоит из четырех стадий: подготовки, осознания, переоценки, действия и включает процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие) и комплекс методов воздействия (традиционные и активные). Использование технологии на каждом этапе отличалось психологическим и психотехническим содержанием — разными технологическими решениями.

### **Выборка**

В исследовании приняли участие:

- на I этапе — 292 студента 1–4-х курсов психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского;
- на II этапе — 316 студентов 1–4-х курсов педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского;
- на III этапе — 125 учащихся старших классов, 90 учителей школ и 110 студентов вузов города Москвы;
- на IV этапе — 100 преподавателей вузов города Москвы.

### **Результаты исследования**

**I этап.** Задача исследования состояла в изучении психологического содержания рефлексивно-проектировочного ресурса и его взаимосвязи с уровнями личностно-профессионального развития. В ходе констатирующего эксперимента со студентами 1–4-х курсов были проведены 8 серий исследований.

В результате проведенных исследований (Митина, 2023а; Митина, Востокова, 2023; Востокова, 2023) было показано, что к модели профессионального развития относится группа студентов с высокими показателями интегральных личностных характеристик (1-я группа,  $n = 34$ ), к модели адаптивного функционирования — группы со смешанными (2-я группа,  $n = 182$ ) и с низкими показателями (3-я группа,  $n = 76$ ).

С целью изучения психологического содержания рефлексивно-проектировочного ресурса был проведен факторный анализ с помощью метода главных компонент и вращения Варимакс с нормализацией Кайзера. Были выделены 5 факторов: 1-й фактор (информативность 20,8%) — «общий уровень самоотношения»; 2-й фактор (информативность 15,1%) — «самоорганизованность»;

3-й фактор (информативность 10,05%) — «осознанная готовность к преобразованиям»; 4-й фактор (информативность 8,5%) — «самооценивание»; 5-й фактор (информативность 6,3%) — «погружение в себя».

Для проверки взаимосвязи между значениями по полученным факторам и показателями интегральных личностных характеристик был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Пирсона (Таблица 1).

**Таблица 1**

**Результаты корреляционного анализа (Пирсон) между показателями рефлексивно-проектировочного ресурса и личностно-профессионального развития**

	Направленность	Компетентность	Гибкость	Самосознание
Фактор 1	0,041	0,047	<b>0,203**</b>	-0,001
Фактор 2	0,110	<b>0,195**</b>	<b>0,201**</b>	0,058
Фактор 3	0,483**	0,385**	0,481**	0,492**
Фактор 4	0,000	-0,081	<b>-0,153**</b>	0,030
Фактор 5	-0,034	<b>-0,230**</b>	-0,011	<b>-0,253**</b>

\*\* уровень значимости  $p \leq 0,01$

**Table 1**

**Results of Pierson correlation analysis between indicators of reflexive design resource and personal professional development**

	Focus	Competence	Flexibility	Self-awareness
Factor 1	0.041	0.047	<b>0.203**</b>	-0.001
Factor 2	0.110	<b>0.195**</b>	<b>0.201**</b>	0.058
Factor 3	0.483**	0.385**	0.481**	0.492**
Factor 4	0.000	-0.081	<b>-0.153**</b>	0.030
Factor 5	-0.034	<b>-0.230**</b>	-0.011	<b>-0.253**</b>

\*\* significance level  $p \leq 0.01$

Результаты корреляционного анализа показывают, что только фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» (фиксация, общая интернальность, сила) связан со всеми показателями личностно-профессионального развития, что позволяет считать его основным связующим компонентом рефлексивно-проектировочного ресурса. Недостаточное количество значимых связей показателей с остальными факторами обосновывает необходимость проведения формирующего эксперимента, направленного на поиск и апробацию технологических решений актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностного-профессионального развития.

*Формирующий эксперимент* представлял собой лонгитюд, проведенный в период 2018–2022 гг. Реализация технологии осуществлялась с экспериментальной

группой ( $n = 50$ ) в процессе профессиональной психологической подготовки студентов (Митина, Востокова, 2023). Контрольная группа ( $n = 50$ ) участников обучалась по стандартной образовательной программе. Технология включала специально разработанные тренинговые программы для каждого курса, составленные в единой логике из трех модулей («Я — профессионал», «Профессиональное взаимодействие», «Профессиональная деятельность»), но наполненные разным психологическим содержанием.

После проведения формирующего этапа со студентами была проведена повторная диагностика с использованием того же комплекса методик, что и на констатирующем этапе. Результаты показали статистически значимые изменения в экспериментальной группе после внедрения технологии (критерий знаковых рангов Уилкоксона) по большинству показателей рефлексивно-проектировочного ресурса и интегральных личностных характеристик студентов. В контрольной группе статистически значимых изменений не обнаружено (Митина, Востокова, 2023; Востокова, 2023).

**II этап.** *Основная задача эксперимента* состояла в изучении психологического содержания конструктивного совладания как ресурса личностно-профессионального развития и в экспериментальной проверке взаимосвязи конструктивных / неконструктивных стратегий совладания и уровней личностно-профессионального развития студентов (Митина, 2023а; Митина, Щелина, 2021).

Для этого был осуществлен анализ статистически достоверных связей между полученными переменными у студентов с помощью коэффициента корреляций Спирмена и факторного анализа (Митина, Щелина, 2021). Посредством метода невзвешенных наименьших квадратов (unweighted least squares) с последующим косоугольным вращением *oblmin* ( $\delta = 0$ ) было выделено 4 фактора.

Фактор 1 — «Концентрация на эмоциях и их активное выражение» (0,987), «Использование инструментальной социальной поддержки» (-0,756). Данный фактор можно обозначить как «фокусировка на неприятных эмоциях».

Фактор 2 — «Сдерживание» (0,656), «Принятие» (0,637), «Подавление конкурирующей деятельности» (0,532), «Поиск эмоциональной поддержки» (-0,614). Фактор можно обозначить как «сосредоточение на проблеме».

Фактор 3 — «Мысленный уход от проблемы» (0,518), «Активное совладание» (-0,546), «Отрицание» (0,605), «Использование «успокоительных» (0,669), «Поведенческий уход от проблемы» (0,769). Данный фактор можно охарактеризовать как «избегание проблемы».

Фактор 4 — «Позитивное переформулирование и личностный рост» (0,697), «Юмор» (0,683), «Стратегическое планирование» (0,574). Фактор был обозначен как «планирование решения проблемы».

Отметим, что факторы 1 и 3 характеризуют неконструктивные способы совладания со стрессом, а факторы 2 и 4 — конструктивные, что доказывает правомочность нашего деления стратегий совладания на конструктивные и неконструктивные.

Результаты корреляционного анализа показателей по выделенным факторам стратегий совладания и показателей личностно-профессионального развития представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа (Спирмен) между показателями совладающего поведения и личностно-профессионального развития

	Направленность	Гибкость	Компетентность	Самосознание
Фактор 1	0,207	-0,419**	-0,380**	-0,229*
Фактор 2	0,116	0,099	0,385**	0,407**
Фактор 3	-0,301**	-0,425**	-0,187	-0,363**
Фактор 4	0,330**	0,469**	0,301*	0,392**

\* уровень значимости  $p \leq 0,05$ ; \*\* уровень значимости  $p \leq 0,01$

Table 2

Results of correlation analysis (Spearman) between indicators of coping behavior and personal professional development

	Focus	Competence	Flexibility	Self-awareness
Factor 1	0.207	-0.419**	-0.380**	-0.229*
Factor 2	0.116	0.099	0.385**	0.407**
Factor 3	-0.301**	-0.425**	-0.187	-0.363**
Factor 4	0.330**	0.469**	0.301*	0.392**

\* significance level  $p \leq 0.05$ ; \*\* significance level  $p \leq 0.01$

Полученные результаты подтверждают, что показатели интегральных личностных характеристик и самосознания положительно связаны с конструктивными стратегиями совладания и отрицательно — с неконструктивными.

Таким образом, подтверждено наличие связи конструктивных способов совладания с высоким уровнем личностно-профессионального развития (модель профессионального развития), неконструктивных — с низким уровнем личностно-профессионального развития (модель адаптивного функционирования).

Данные выводы были поддержаны результатами *формирующего эксперимента*, в котором участвовали 64 студента выпускных курсов Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского: экспериментальная группа — 32 студента и контрольная группа — 32 студента.

Технология включала цикл деловых игр с элементами тренинга «Альтернативные стратегии совладающего поведения учителей в учебном процессе».

Эффективность программ была подтверждена повторной диагностикой стратегий совладания и уровней личностно-профессионального развития студентов. Результаты сравнительной диагностики выявили достоверно значимое повышение (t-критерий Стьюдента,  $p \leq 0,05$ ) показателей личностно-профессионального

развития и актуализацию конструктивного совладания как ресурса (Митина, Щелина, 2021).

**III этап.** *Задачи эксперимента* состояли в изучении психологического содержания эмоционально-ценностного вовлечения как ресурса, профессиональных деформаций как антитезы ресурса вовлеченности, а также их взаимосвязей с уровнями личностно-профессионального развития педагогов.

Результаты проведенных нами исследований (Митин и др., 2023; Митина, 2023а) показали, что:

— для учителей модели адаптивного функционирования (77,1% общей выборки) характерны низкий и средний уровни личностно-профессионального-развития, профессиональные деформации (сформирован синдром эмоционального выгорания, низкая стрессоустойчивость, поиск социальной поддержки, дистанцирование, избегание проблем), низкие показатели вовлеченности (авторитарный стиль общения, низкий уровень эмпатии, преобладание инструментальных ценностей);

— учителя модели профессионального развития (22,9% общей выборки) отличаются высоким уровнем личностно-профессионального-развития, выраженной вовлеченностью в профессию, способностью вовлекать учащихся в учебную деятельность и полисубъектную общность (удовлетворенность жизнью, демократический стиль общения, терминальные ценности, отсутствие синдрома эмоционального выгорания, высокая стрессоустойчивость, принятие ответственности, энтузиазм, энергичность, поглощенность деятельностью);

— для большинства учащихся (65,79% общей выборки) характерны признаки невовлеченности, психологической отчужденности, пассивность в процессе обучения, нежелание прикладывать усилия;

— у 34,21% учащихся наблюдается высокий уровень общего показателя вовлеченности (с увлеченностью и энергичностью погружены в деятельность, в процессе ее выполнения способны прилагать усилия, преодолевать препятствия), что доказывает способность учителей вовлекать учеников в учебный процесс.

С помощью множественного регрессионного анализа данных (МРА) были получены результаты, свидетельствующие о статистически значимом повышении показателей невовлеченности учащихся при возрастании показателей профессиональных деформаций учителей и барьеров на пути вовлечения (Митин и др., 2023).

В то же время, отсутствие профессиональных деформаций у учителей, проявления эмоционально-ценностного вовлечения как состояния и конкретных действий, которые предпринимает педагог, чтобы повысить степень вовлеченности учащихся, снижают отрицательные негативные проявления при вхождении в учебную деятельность (агрессивность, негативизм, раздражительность, чувство вины) (там же).

*Формирующий эксперимент* включал разработку и апробацию технологических решений, направленных на актуализацию эмоционально-ценностного вовлечения как ресурса личностно-профессионального развития студентов выпускных курсов — будущих педагогов.

Технология включала две программы: «Профилактика и коррекция профессиональных деформаций учителей и девиаций учащихся как антитез вовлеченности и вовлечения» и «Психологические ресурсы и информационно-технологические средства учителя по вовлечению учащихся в учебный процесс».

Результаты повторной диагностики подтвердили на статистически значимом уровне, что после проведения программ и тренингов у студентов экспериментальной группы улучшается самовосприятие и усиливаются глубина самосознания, эмоциональная гибкость, отмечаются более структурированная иерархия мотивов и ценностей, высокие уровни вовлеченности, удовлетворенности, оптимизма (там же).

**IV этап** был направлен на раскрытие роли ресурсного комплекса (метаресурсов) по отношению к личностным структурам и образованиям, обуславливающим уровень личностно-профессионального развития педагога. Были проведены три серии исследований. *Задача первой серии* — изучить интегральные личностные характеристики — направленность, компетентность, гибкость и самосознание, обуславливающие уровень личностно-профессионального развития педагога.

На данном этапе было проведено описание и сравнение личностных характеристик педагогов, для которых характерна модель профессионального развития (группа с высокими показателями) и модель адаптивного функционирования (группы со средними и низкими показателями), а также определение факторов, описывающих структуру личностных характеристик педагогов в модели профессионального развития. В результате факторного анализа данных (Митина, 2023б) выделено 5 таких факторов: «самосознание», «поведенческая гибкость», «коммуникативная и деятельностная компетентность», «направленность личности», «эмоциональная гибкость».

*Задачей второй серии* было определение уровней ресурсно-прогностических возможностей педагогов. С помощью кластерного анализа методом k-средних (k-means clustering) получены три кластера, в результате чего определены различия в профессиональных ресурсах каждого педагога и его принадлежность к той или иной модели (Митина, 2023б).

Таким образом, в этой серии экспериментов 1-й кластер образовали 24 педагога с высоким уровнем характеристик ресурсности, 2-й кластер — 47 педагогов со средними и низкими значениями выделенных показателей, 3-й кластер — 29 педагогов с низким уровнем показателей ресурсности.

Средние значения по шкалам «рефлексивное проектирование», «организационное прогнозирование», «конструктивное совладание», «эмоционально-ценностное вовлечение» для трех кластеров представлены в таблице 3.

**Таблица 3**  
**Кластеризация испытуемых по ресурсно-прогностическим показателям**

Кластер	Рефлексивное проектирование	Организационное прогнозирование	Конструктивное совладание	Эмоционально-ценностное вовлечение	Кол-во человек
1	0,85	0,85	0,76	0,91	24
2	0,84	0,78	0,67	0,78	47
3	0,76	0,72	0,59	0,73	29

**Table 3**  
**k-means clustering of subjects according to resource-prognostic indicators**

Cluster	Reflexive projecting	Organizational forecasting	Constructive coping	Emotional and value engagement	Number of people
1	0,85	0,85	0,76	0,91	24
2	0,84	0,78	0,67	0,78	47
3	0,76	0,72	0,59	0,73	29

Задача третьей серии состояла в изучении влияния всего комплекса психологических ресурсов на уровень личностно-профессионального развития педагогов с использованием множественного регрессионного анализа (МРА) данных.

В качестве зависимых переменных выступили показатели психологических ресурсов личностно-профессионального развития педагога. В качестве независимых переменных (предикторов) выступили выделенные нами в первой серии факторы, описывающие структуру личностных характеристик педагогов в модели профессионального развития.

По результатам МРА нами получены следующие уравнения регрессии:

1. «Рефлексивное проектирование» =  $0,65 + 0,134 \times 3\Phi + 0,164 \times 1\Phi$ , где 3Φ — фактор 3 («коммуникативная и деятельностная компетентность»), 1Φ — фактор 1 («самосознание»).

2. «Организационное прогнозирование» =  $0,627 + 0,169 \times 3\Phi$ , где 3Φ — фактор 3 («коммуникативная и деятельностная компетентность»).

3. «Конструктивное совладание» =  $0,325 + 0,289 \times 2\Phi + 0,291 \times 3\Phi$ , где 2Φ — фактор 2 («поведенческая гибкость»), 3Φ — фактор 3 («коммуникативная и деятельностная компетентность»).

4. «Эмоционально-ценностное вовлечение» =  $0,38 + 0,212 \times 4\Phi + 0,197 \times 1\Phi$ , где 4Φ — фактор 4 («направленность личности»), 1Φ — фактор 1 («самосознание»).

Все данные, проанализированные в ходе исследования, показали, что связь между зависимой переменной и предикторами является статистически значимой во всех случаях ( $R_1^2 = 0,73$ ,  $F_1 = 333,9$ ,  $p < 0,001$ , Дарбин — Уотсон = 1,728;  $R_2^2 = 0,04$ ,  $F_2 = 4,5$ ,  $p < 0,05$ , Дарбин — Уотсон = 2,018;  $R_3^2 = 0,59$ ,  $F_3 = 45,6$ ,  $p < 0,001$ , Дарбин — Уотсон = 1,823;  $R_4^2 = 0,16$ ,  $F_4 = 54,5$ ,  $p < 0,001$ , Дарбин — Уотсон = 1,942), построенные

линейные регрессии адекватно описывают причинно-следственную взаимосвязь между зависимой переменной и предикторами.

### **Обсуждение результатов**

Таким образом, результаты регрессионного анализа позволяют сделать вывод о том, что основными факторами, обуславливающими высокий уровень личностно-профессионального развития педагогов, является комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих психологических ресурсов (рефлексивное проектирование, конструктивное совладание, эмоционально-ценностное вовлечение).

Проведенные исследования являются доказательной базой необходимости разработки инновационного пути развития непрерывного педагогического образования на основе структурно-содержательной модели новой практики психологической подготовки педагогов, технологии и системных практик актуализации психологических ресурсов личностно-профессионального развития педагога.

С этой целью мы проводим преобразования на целевом, содержательном (личностном, межличностном), технологическом, организационном и стратегическом уровнях психологической подготовки будущих педагогов на разных этапах профессионализации (Митина, 2022а, 2023а; Митина, Митин, 2023).

Результаты проведенного теоретико-эмпирического исследования ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития педагога согласуются с результатами ранее проведенных отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований (Зеер, Третьякова, 2021; Карпов, 2020; Кашапов, 2023; Митина, 2022б; Толочек, 2022), направленных на изучение различных проявлений такого сложного феномена, как «ресурсы».

В данном исследовании впервые показано, что основная функция ресурсности связана не с развитием отдельных ее качеств и проявлений, а со степенью организованности ее структурно-функциональной системы — метаресурсов: рефлексивного проектирования, конструктивного совладания, эмоционально-ценностного вовлечения.

Рефлексивно-проектировочная функция ресурса характеризуется осознанием и прогнозированием педагогом процесса и результата профессиональной деятельности в контексте своего ресурсного состояния, что помогает понять и адекватно использовать свои ресурсные опорные точки. Педагог обладает ресурсами, которые могут оказаться весьма ценными, если он способен осознать их в себе и оперативно применить. Это особенно важно в ситуациях, когда педагог сталкивается с новыми трудностями, которые можно и нужно преодолеть, оптимально используя свои возможности конструктивного совладания с проблемой как ресурса личностно-профессионального развития и деятельности. Осознание и способность применения собственных возможностей усиливают духовную опору личности, наполняют жизнь педагога позитивными смыслами, способствуют повышению степени вовлеченности в профессию и вовлечения учащихся в учебный процесс.

Благодаря функции ресурсности педагог развивается и приобретает позитивный опыт, что позволяет привлекать и создавать необходимые ресурсы, главными особенностями которых является их востребованность и воспроизводимость. При столкновении с трудностями в условиях творчества у педагога возникает потребность в повышенном ресурсном обеспечении. Именно метаресурсная регуляция способствует успешной реализации данной потребности и обеспечивает инициативный и инновационный выход за пределы педагогической ситуации и решаемой задачи. Основой такого «выхода за пределы» является понимание собственного ресурсного состояния как основы ресурсообеспечения профессиональной жизнедеятельности. Ресурсы проявляются через процессы, происходящие с той или иной степенью вероятности и интенсивности. При этом процессы подготовки к актуализации ресурсов бывают продолжительными и могут проявляться как устойчивые функциональные состояния — резервы. Различные условия внешней и/или внутренней среды (психологические, социальные, технологические) в большей или меньше степени содействуют процессам преобразования резервов в ресурсы, детерминирующие личностно-профессиональное развитие педагога.

Таким образом, ресурсность выступает предиктором личностно-профессионального развития педагога и способствует повышению эффективности деятельности, поскольку данный показатель можно учитывать при прогнозе ее продуктивности. Понимание и учет структурно-функциональных характеристик ресурсности необходимы творчески мыслящему и действующему педагогу для эффективного управления собственными психическими состояниями, регуляции выполняемой деятельности и целенаправленного воздействия на учащихся.

## **Выводы**

1. Принципиально новым в изучении проблем ресурсности является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход и концепция ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития педагогов. В данной концепции впервые выделено психологическое содержание ряда понятий:

— ресурсный конструкт «вовлеченность — вовлечение»: вовлеченность как эмоционально-ценностное состояние педагога, характеризующееся увлеченностью профессией, удовлетворенностью жизнью, жизнестойкостью, бодростью, оптимизмом и т.п.; эмоционально-ценностное вовлечение — процесс, система конкретных действий педагога по активному включению учащихся в совместную деятельность и учебный процесс;

— резерв, ресурс и метаресурсы как разные ступени вертикального измерения личностно-профессионального развития педагога. Метаресурсы — высшая ступень сложной системы психологических ресурсов (личностных и профессиональных), выполняющая функцию настройки системы за счет актуализации всех ее компонентов.

2. Концептуальные положения, анализ и обобщение результатов теоретико-эмпирического исследования дают возможность представить метаресурсную детерминацию личностно-профессионального развития педагогов как системы взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов:

— система рефлексивно-проектировочных механизмов позволяет педагогу анализировать и соотносить цели, ценности и смыслы с процессами и результатами собственного поведения и состояния с учетом прогностических (проектировочных) приоритетов, что делает возможным превращение собственной жизнедеятельности педагога в предмет практических преобразований;

— комплексная структура интегральных характеристик личности педагога (направленности, компетентности, гибкости) и высокий уровень самосознания обеспечивают формирование и реализацию конструктивных стратегий совладающего поведения, характеризующих личностную зрелость и целостность педагога, его профессиональное здоровье и благополучие, а также играют буферную роль в отношении негативных воздействий;

— комплекс эмоционально-ценностных состояний педагога — вовлеченность в профессию — сопровождается осмыслением, оцениванием, изменением собственного поведения и отношений с учащимися, что обуславливает процесс вовлечения — систему конкретных действий педагога по активному включению учащихся в учебную деятельность, то есть повышение степени их вовлеченности в образовательный процесс.

### **Практическое применение**

Разработанные нами структурно-содержательная модель новой практики психологической подготовки педагогов, научные технологии, программы и системные практики актуализации психологических ресурсов личностно-профессионального развития педагога доказали свою эффективность в экспериментах и применяются в учебном и внеучебном процессах школы, колледжа, вуза.

### **Список литературы**

Асеев, В.Г. (1976). Мотивация поведения и формирование личности. Москва: Промсвещение.

Василевская, Е.А. (2020). Рефлексия как механизм развития личности. В сборнике *Человек — картина мира: этнический аспект: монография*. Под ред. В.В. Рябова, Г.Е. Козловской, О.А. Корниловой. Самара: ООО «Порто-принт».

Востокова, Ю.И. (2023). Технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно — профессионального развития педагога-психолога. *Мир психологии*, 2(113), 85–94.

Ерохина, Е.В. (2011). Стратегии преодолевающего поведения и социальной адаптации при различных профилях эмоционального интеллекта: дисс. канд. психол. наук. Краснодар.

Зеер, Э.Ф., Третьякова, В.С. (Ред.). (2021). Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация:

коллективная монография. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет.

Карпов, А.В. (2020). Метакогнитивные детерминанты структурной организации я-концепции. *Мир психологии*, 1(101), 195–212.

Кашапов, М.М. (2023). Структурно-функциональные характеристики ресурсного мышления педагога. *Мир психологии*, 2(113), 21–29. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_21](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_21)

Лазарев, В.С., Носова, Л.Н. (2020). Исследование умения ставить практические проблемы. *Психологическая наука и образование*, 25(5), 71–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250506>

Ломов, Б.Ф. (1989). Системный подход и проблемы детерминизма в психологии, *Психологический журнал*, 10(4), 19–33.

Митин, Г.В., Митина, Л.М., Востокова, Ю.И. (2023). Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция. *Психология и право*, 13(2), 183–205. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130214>

Митина, Л.М. (2018). Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История.

Митина, Л.М. (2022а). Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности. *Теоретическая и Экспериментальная Психология*, 15(3), 143–161. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-143-161>

Митина, Л.М. (Ред.). (2022б). Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы. Москва: Психологический институт Российской академии образования, Издательский дом «Бахрах».

Митина, Л.М. (2023а). Метаресурсы личностно-профессионального развития педагога: механизмы, характеристики, состояния. Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: сборник материалов IV Всероссийской конференции с международным участием. Под. ред. А.О. Прохорова, Б.С. Алишева, А.В. Чернова, М.Г. Юсупова, Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 421–427.

Митина, Л.М. (2023б). Учитель будущего: ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития. *Мир психологии*, 2(113), 9–21. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_9](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_9)

Митина, Л.М., Востокова, Ю.И. (2023). Актуализация рефлексивного ресурса личностно-профессионального развития студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». *Проблемы современного образования*, (6), 64–79. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-6-64-79>

Митина, Л.М., Митин, Г.В. (2023). Структурно-содержательная модель новой практики психологической подготовки педагогов. *Актуальные проблемы психологического знания*, (1), 122–143. [https://doi.org/10.51944/20738544\\_2023\\_1\\_122](https://doi.org/10.51944/20738544_2023_1_122)

Митина, Л.М., Щелина, С.О. (2021). Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов. Москва: Психологический институт Российской академии образования.

Почтарева, Е.Ю. (2017). Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы развития. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, 4(32), 563–575. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2017-4-563-575>

Рогозян, А.Б. (2012). Психологические ресурсы индивидуального стиля преодоления стресса: на примере личности медицинского работника: автореф. дисс. канд. психол. наук. Краснодар.

Самсоненко, Л.С. (2020). Содержательные особенности развития прогностических способностей у студентов-психологов. Научный результат. *Педагогика и психология образования*, 6(2), 94–107. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-9>

Семенов, И.Н., Гришин, И.С. (2021). Философско-психологические аспекты рефлексивно педагогического развития человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования. *Мир психологии*, 1–2(105), 20–33.

Толочек, В.А. (2022). Условия социальной среды, ресурсы и социальная успешность субъектов: открытые вопросы. *Психологический журнал*, 43(4), 36–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920021478-1>

Шустова, И.Ю., Жимаева, Е.М. (2022). Формирование детско-взрослой общности как условие воспитания особого ребенка в инклюзивном классе. *Мир образования — образование в мире*, 2(86), 112–118.

Greenglass, E.R. (2002). Proactive coping. Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges. In: E. Frydenberg (Ed.). (pp. 37–62). London: Oxford Univ. Press.

Hobfoll, S. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (84), 116–122.

## References

Aseev, V.G. (1976). Motivation of behavior and personality formation. Moscow: Education. (In Russ.).

Erokhina, E.V. (2011). Strategii preodolevayushchego povedeniya i sotsial'noi adaptatsii pri razlichnykh profilyakh emotsional'nogo intellekta: Diss. kand. psikh. nauk. (Strategies for coping behavior and social adaptation in different profiles of emotional intelligence: dissertation). Ph.D. (Psychology), Krasnodar. (In Russ.).

Greenglass, E.R. (2002). Proactive coping. Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges. In: E. Frydenberg (Ed.). (pp. 37–62). London: Oxford Univ. Press.

Hobfoll, S. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (84), 116–122.

Karpov, A.V. (2020). Metacognitive determinants of the structural organization of the self-concept. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, 1(101), 195–212. (In Russ.).

Kashapov, M.M. (2023). Structural and functional characteristics of a teacher's resource thinking. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, 2(113), 21–29. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_21](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_21) (In Russ.).

Lazarev, V.S., Nosova, L.N. (2020). The study of the ability to pose practical problems. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 25(5), 71–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250506> (In Russ.).

Lomov, B.F. (1989). A systematic approach and the problems of determinism in psychology. *Psikhologicheskii Zhurnal (Psychological Journal)*, 10(4), 19–33. (In Russ.).

Mitin, G.V., Mitina, L.M., Vostokova, Yu.I. (2023). Professional deformations of teachers and deviations of students during the global crisis: psychological diagnosis, prevention, correction. *Psikhologiya i Pravo (Psychology and Law)*, 13(2), 183–205. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130214> (In Russ.).

Mitina, L.M. (2018). Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks. St. Petersburg; Moscow: Nestor-History. (In Russ.).

Mitina, L.M. (2022a). Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a way to update the content of pedagogical activity. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 15(3), 143–161. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-143-161> (In Russ.).

Mitina, L.M. (2023a). Meta-resources of personal and professional development of a teacher: mechanisms, characteristics, conditions. In: A.O. Prokhorov, B.S. Alishev, A.V. Chernov, M.G. Yusupov (Eds.). *Psychology of human conditions: current theoretical and applied problems* (pp. 421–427). Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University. (In Russ.).

Mitina, L.M. (2023b). Teacher of the future: resource-prognostic determination of personal and professional development. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, 2(113), 9–21. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_9](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_9) (In Russ.).

Mitina, L.M. (Ed.). (2022b). A teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Publishing House “Bakhrakh”. (In Russ.).

Mitina, L.M., Mitin, G.V. (2023). A structural and meaningful model of the new practice of psychological training of teachers. *Aktual'nye Problemy Psikhologicheskogo Znaniya (Actual Problems of Psychological Knowledge)*, (1), 122–143. [https://doi.org/10.51944/20738544\\_2023\\_1\\_122](https://doi.org/10.51944/20738544_2023_1_122) (In Russ.).

Mitina, L.M., Vostokova, Yu.I. (2023). Actualization of the reflexive resource of personal and professional development of students studying in the field of “Psychological and pedagogical education”. *Problemy Sovremennogo Obrazovaniya (Problems of Modern Education)*, (6), 64–79. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-6-64-79> (In Russ.).

Mitina, L.M., Shchelina, S.O. (2021). Resource determination of personal and professional development of psychology students. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education. (In Russ.).

Pochtareva, E.Yu. (2017). The value-semantic sphere of personality: essence, determinants, mechanisms of development. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya (Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology)*, 4(32), 563–575. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2017-4-563-575> (In Russ.).

Rogozyan, A.B. (2012). *Psikhologicheskie resursy individual'nogo stilya preodoleniya stressa: na primere lichnosti meditsinskogo rabotnika: Diss. kand. psikhol. nauk. (Psychological resources of an individual style of coping with stress: on the example of the personality of a medical worker)*. Ph.D. (Psychology). Krasnodar. (In Russ.).

Samsonenko, L.S. (2020). Meaningful features of the development of predictive abilities in psychology students. *Nauchnyi Rezul'tat. Pedagogika i Psikhologiya Obrazovaniya (Research*

result. *Pedagogy and Psychology of Education*), 6(2), 94–107. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-9> (In Russ.).

Semenov, I.N., Grishin, I.S. (2021). Philosophical and psychological aspects of reflexive pedagogical development of human capital in the process of information digitalization of education. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, 1-2(105), 20–33. (In Russ.).

Shustova, I.Yu., Zhimaeva, E.M. (2022). Formation of a child-adult community as a condition for raising a special child in an inclusive classroom. *Mir obrazovaniya — Obrazovanie v Mire (World of Education — Education Around The World)*, 2(86), 112–118. (In Russ.).

Tolochek, V.A. (2022). Conditions of the social environment, resources and social success of subjects: open questions. *Psikhologicheskii Zhurnal (Psychological Journal)*, 43(4), 36–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920021478-1> (In Russ.).

Vasilevskaya, E.A. (2020). Reflection as a mechanism of personality development. Man is a picture of the world: the ethnic aspect. In: V.V. Ryabov, G.E. Kozlovskaya, O.A. Kornilova (Eds.), (pp. 81–83). Samara: ООО “Porto-print”. (In Russ.).

Vostokova, Yu.I. (2023). Technology of actualization of reflexive design as a resource of personal and professional development of a teacher-psychologist. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, 2(113), 85–94. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_85](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_85) (In Russ.).

Zeer, E.F., Tretyakova, V.S. (Eds.). (2021). Personalized education in the projection of the professional future: methodology, forecasting, implementation: collective monograph. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. (In Russ.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Лариса Максимовна Митина**, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, mitinalm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>

#### ABOUT THE AUTHOR

**Larisa M. Mitina**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher of the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, mitinalm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>

Поступила: 15.01.2024; получена после доработки: 06.03.2024; принята в печать: 27.04.2024.  
Received: 15.01.2024; revised: 06.03.2024; accepted: 27.04.2024.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-24-10>

УДК/UDC 159.9.07

## Переживание разочарования молодежью 17–25 лет

Т.И. Шульга ✉

Государственный университет просвещения, Мытищи, Российская Федерация

✉ shulgatiana@gmail.com

### Резюме

**Актуальность** работы обусловлена недостаточной изученностью представлений о разочаровании, его причинах и способах преодоления в юношеском возрасте.

**Цель** исследования — изучить представления о разочаровании у молодежи 17–25 лет.

**Выборка.** В исследовании приняли участие 285 человек (180 девушек и 105 юношей) в возрасте 17–25 лет.

**Методы.** Использовался контент-анализ мини-сочинений на тему: «Мое представление о разочаровании», содержащих ответы на следующие вопросы: «Что такое разочарование?», «Какие чувства вы переживали при разочаровании?», «Мое самое большое разочарование в жизни».

**Результаты.** Было проанализировано понимание разочарования среди молодежи, выделены его виды, описана специфика переживания разочарования в выделенных возрастных группах. Все испытуемые понимают разочарование как проявление негативных эмоций в ответ на ожидаемый результат. Выделены три вида разочарований: в себе, в других, в деятельности. При описании чувств, связанных с разочарованием, в группе 17–20 лет преобладали негативные эмоции; в группе 21–25 лет, помимо негативных, присутствовали и позитивные чувства как основания для пересмотра планов и их реализации.

**Выводы.** У студентов 17–25 лет, испытывающих разочарование, возникают негативные эмоции, подкрепляющие их негативные представления о себе и разрушающие убеждения в верности своих чувств по отношению к себе и другим. Только небольшое количество студентов видит в ситуации разочарования возможность положительных изменений, что затрудняет коррекцию поведения и отношения к другому в процессе преодоления разочарования. Полученные результаты позволяют ввести понятие «разочарование», которое затрагивает сферу межличностных отношений, в социальную психологию. Предложенные практические рекомендации могут быть использованы педагогами и психологами в работе с людьми разных возрастов, направленной на преодоление разочарований.

**Ключевые слова:** негативные эмоции, чувства, разочарование, фрустрация, межличностные отношения



**Для цитирования:** Шулга, Т.И. (2024). Переживание разочарования молодежью 17–25 лет. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 33–49. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-10>

## Experiencing disappointment among young people aged 17–25 years

Tatiana I. Shulga ✉

State University of Education, Mytishchi, Russian Federation

✉ shulgatatiana@gmail.com

### Abstract

**Background.** The relevance of the work is due to insufficient knowledge of adolescents' understanding disappointment, its causes and ways of its overcoming.

**Objective.** The study had purpose to investigate into ideas about disappointment among the young people aged 17–25 years.

**Study Participants.** The study involved 285 people (180 girls and 105 boys) aged 17–25 years.

**Methods.** The study implemented content analysis of mini-essays on the topic: “My idea of disappointment” including answers to the following questions: “What is disappointment?”, “What feelings did you experience when disappointed?”, “The greatest disappointment in my life.”

**Results.** The study allowed to analyze the concepts of disappointment among young people, to identify its different types and describe the specifics of experiencing disappointment in the selected age groups. All subjects understand disappointment as a manifestation of negative emotions in response to an expected result. The study has identified three types of disappointment: in oneself, in others, in activities. When describing feelings associated with disappointment, negative emotions predominated in the 17–20-year-old group. In the 21–25-year-old group, in addition to negative ones, there were also positive feelings as grounds for revising plans and their implementation.

**Conclusions.** In the young people aged 17–25 experiencing disappointment, the negative emotions reinforce their negative self-affirmation and destroy their confidence in the truth of their feelings towards themselves and others. Only a small number of young people can see the possibility of positive changes in a situation of disappointment, which makes it difficult to correct behavior and attitudes towards others in the process of overcoming disappointment. The results obtained allow for introducing the concept of disappointment, which affects interpersonal relationships, into the social psychology. The proposed recommendations can be used by educators and psychologists practicing support to the people of different ages aimed at overcoming frustration of disappointments.

**Keywords:** negative emotions, feelings, disappointment, frustration, interpersonal relationships

**For citation:** Shulga, T.I. (2024). Experiencing disappointment among young people aged 17–25 years. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 33–49. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-10>

## Введение

Актуальность изучения проблемы разочарования у старшеклассников, студентов и взрослых определена тем, что сегодняшнее молодое поколение может рассматривать современность и как время больших надежд, и как время несбывшихся надежд. Молодые люди, желая сделать свою жизнь насыщенной, необычной, вступают в период повышенного риска разочарований. В научных исследованиях, посвященных проблемам современности и ее влиянию на развитие личности человека любого возраста, принято рассматривать социальную ситуацию развития. По мнению Л.С. Выготского, образ жизни ребенка обусловлен характером социальной ситуации развития, т.е. сложившейся системой взаимоотношений ребенка со взрослыми (Выготский, 1960). Понятие социальной ситуации развития было введено как единица анализа динамики развития ребенка, то есть совокупности законов психического развития, которыми определяются возникновение и изменение структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе. Социальная ситуация психического развития отражает образ жизни ребенка, его «социальное бытие», в котором у него проявляются новые свойства личности и развиваются психические новообразования.

Социальная ситуация развития в молодости характеризуется тем, что человек выходит в самостоятельную жизнь, начинает осуществлять свои жизненные планы. Это прежде всего — выбор профессии, поступление в вуз или колледж. Социальная ситуация развития — специфическая для старшего школьного и юношеского возраста система отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими. Неудачная попытка поступления в учреждение среднего профессионального образования (СПО) или в выбранный вуз, отсутствие средств на оплату обучения расцениваются многими молодыми людьми как крушение надежд, необходимость заново строить жизненную программу. Начинается поиск новой профессии и возможности поступить в любое образовательное учреждение с более низким конкурсом. Повторный выбор, связанный с несбывшейся мечтой, надеждой, становится причиной переживания кризисной ситуации.

Обстоятельств, послуживших причиной кризисной ситуации, а также личностных ролей, возникающих, развивающихся и исчезающих в юношеском возрасте, разными авторами выделяется достаточно много. Выделяются типы жизненных кризисов, среди которых особую роль занимают кризис самореализации, кризис жизненных ошибок, кризисы становления личности, кризисы здоровья, терминальные кризисы, кризис значащих отношений, кризис личностной автономии.

При вступлении во взрослую жизнь молодежи 17–25 лет основанные на доверии (надежда и вера) отношения с ближайшим окружением помогают при столкновении с проблемами приобрести новый опыт и установить новые связи. Неудачи в межличностных отношениях переживаются особенно остро. Крушение надежд, полное или частичное, в этот период приводит к необходимости перебирать варианты принятых решений, находить новые, действовать по-другому, экспериментировать. Все это может приводить к разочарованию, которое переживается в негативных эмоциях.

В психологической науке рассматриваются такие особенности переживания разочарования, как фрустрация, наличие негативных эмоций. Разочарование вызывает стремление действовать и, в то же время, расходится с самим действием. Поскольку переживания исследователи связывают с проявлением негативных эмоций, стоит рассматривать их как психические состояния.

В отечественной психологии научная разработка понятия психического состояния была начата Н.Д. Левитовым в 1955 г., а несколько позже, в 1964 г., был написан и первый научный труд, в котором раскрыт данный вопрос, — монография «О психических состояниях человека» (Левитов, 1964), где и дано это понятие: «Всякое психическое состояние является как переживанием, так и деятельностью, имеющей некоторое внешнее выражение. Только следуя принятому в советской психологии принципу единства психики и деятельности, можно правильно описать и объяснить психическое состояние» (Левитов, 1964, с. 21). Н.Д. Левитов предпринял попытку классификации психических состояний, хотя и отмечал, что эта классификация во многом условна. Однако, мы согласны с Левитовым в том, что психическое состояние — это «целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности» (Левитов, 1964, с. 20).

Выделяя три вида состояний (гностические, эмоциональные и волевые), Н.Д. Левитов приводит следующую классификацию эмоциональных психических состояний: радость, огорчение, грусть, возмущение, злость, обида, удовлетворенность и неудовлетворенность, бодрость, тоска, обреченность, угнетенность, подавленность, отчаяние, страх, робость, ужас, влечение, страсть, аффект и т.д. (Левитов, 1964). Этот список можно продолжить, дополнив его таким психологическим состоянием, как разочарование.

В зарубежной психологической литературе используется понятие “disappointment”, которое переводится с английского языка как разочарование, досада, неприятность, обманутая надежда. Понятие разочарования довольно часто используется при описании человеком собственных переживаний разного рода. В Словаре русской идиоматики к данному понятию отнесены следующие сочетания: безнадежное разочарование, большое разочарование, великое разочарование, глубокое разочарование, горькое разочарование, жестокое разочарование,

мучительное разочарование, огромное разочарование, острое разочарование, полное разочарование, которое часто ассоциируется с предательством (Словарь русской идеоматики, 2007). При переживании разочарования человек часто проявляет негативные эмоции в виде агрессии, гнева, обиды, то есть, опирается скорее на чувства, а не на мышление.

Отсутствие единого понимания разочарования в психологии приводит к необходимости сделать попытку дать его определение и описание.

### **Теоретический анализ представлений о разочаровании**

Понятие «разочарование» в психологии связано со спецификой переживания, и ряд исследователей соотносят его только с эмоциональной (аффективной) сферой личности. При этом переживание рассматривается как более широкое понятие по сравнению с понятиями эмоций и чувств, т.к. переживание проявляется в активной форме и в форме потребностей, волевого усилия, произвольного внимания и произвольной памяти. Наиболее полно описания понятия «переживание» представлены в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Ф.Е. Василюка. Л.С. Выготский рассматривает переживание как психологический опыт и как психический процесс. В переживании есть акт (деятельность) и содержание (состав того, что переживается) (Выготский, 1960). С.Л. Рубинштейн рассматривает переживание как психический факт и специфическое проявление человеком его индивидуальной жизни (Рубинштейн, 2020). «Переживание человека — это субъективная сторона его реальной жизни <...> понятие переживания выражает особый специфический аспект сознания... он всегда наличен в каждом реальном, конкретном психическом явлении; он всегда дан во взаимопроникновении и единстве с другим моментом — знания...» (Рубинштейн, 2020, с. 21).

Ф.Е. Василюк, основатель исследований данного феномена в психологии, определяет переживание не как функцию или процесс, а как особую форму деятельности, направленную на восстановление душевного равновесия. Ведь при разочаровании человек стремится принять ситуацию расхождения между его ожиданиями и поведением другого человека. «Если на уровне бытия переживание — это восстановление возможности реализации внутренних потребностей жизни, а на уровне сознания — обретение осмысленности, то в рамках отношения сознания к бытию работа переживания состоит в достижении смыслового соответствия сознания и бытия, что в отнесенности к бытию суть обеспечение его смыслом, а в отнесенности к сознанию — смысловое принятие им бытия» (Василюк, 1984, с. 27).

«Достаточно взглянуть на традиционное психологическое понятие переживания, чтобы убедиться, что оно имеет мало общего с идеей переживания-деятельности. Это традиционное понятие задается через категорию психического явления. Всякое психическое явление характеризуется своей отнесенностью к той или иной “модальности” (чувству, воле, представлению, памяти, мышлению и т.д.) <...> Таким образом, переживание в психологии понимается как

непосредственная внутренняя субъективная данность психического явления в отличие от его содержания и “модальности”» (Василюк, 1984, с. 16–17).

Ф.Е. Василюк рассматривает связь понятий переживания и деятельности, рассматривая переживание вспомогательным функциональным механизмом «внутри деятельности». «В действительности переживание дополняет эту картину, представляя собой наряду с внешней практической и познавательной деятельностью особый тип деятельностных процессов, специфицируемых в первую очередь своим продуктом — смыслом (осмысленностью)» (Василюк, 1984, с. 28).

Ф.Е. Василюк выделяет «...четыре ключевых понятия, которыми в современной психологии описываются критические жизненные ситуации. Это понятия стресса, фрустрации, конфликта и кризиса» (Василюк, 1984, с. 31), никак их теоретически не конкретизируя.

Анализ исследований достаточно убедительно говорит против ограниченного только аффективной сферой толкования понятия «переживание», оно связано с деятельностью его вызывающей, а более широко — с отражением содержания того, что обуславливается психологическим опытом (накопленными обобщениями) и системой отношений. Похожие взгляды высказывались Л.Г. Дикой (Дикая, 1994), которая в осознанный образ состояния, возникающий в результате превращения внутренних ощущений в представления с последующей вербализацией и рефлексией, включает знание, переживание и отношение. По мнению Н.Д. Левитова, состояния, как правило, обусловлены внешними воздействиями, внешней обстановкой, предшествующими состояниями и пр., то есть многообразием причин, ведущими из которых являются внешние причины. Психические состояния всегда ситуативны. Они, прежде всего, — отражение настоящей, существующей в данный момент, «теперь», «сейчас» обстановки.

По мнению ряда психологов: К. Изарда, Я. Рейковского, К. Ланге, В.Б. Олшанского, М. Прадина, В.Э. Чудновского, разочарование рассматривается как проявление негативных эмоций и переживания. В ряде научных статей авторы выделяют два вида разочарования: разочарование в себе и разочарование в других. При этом последствия этих двух видов разочарования характеризуются разной силой переживания. Разочарование в себе переживается молодыми людьми менее остро, тогда как разочарование в других переживается более болезненно и трудно, приводя к более ярким проявлениям фрустраций, депрессий. Переживание разочарования приводит к осознанию нахождения в жесткой реальности, с которой многим трудно справиться, найти в себе силы преодолеть трудности. «На протяжении жизни у молодых людей вырабатываются психологические защиты в виде базовых иллюзий, таких как простота устройства мира, чувство собственного бессмертия, уверенность в возможности достичь поставленных целей и т.д. Эти иллюзии помогают молодым людям верить в будущее, находить силы для достижения целей, переживать и преодолевать трудности, противостоять им» (Олиференко и др., 2001, с. 58).

Попытку охарактеризовать разочарование и дать ему определение осуществила психолог-практик А.П. Монахова (устное сообщение). Она рассматривает разочарование как совокупность отрицательных эмоций, которые человек испытывает при несовпадении реальности и ожиданий. У разочаровавшегося человека больше нет желания радоваться, он может замыкаться в себе, заниматься самокопанием, анализировать, почему же так произошло, у него «опускаются руки», «тяжелеет голова», может начаться головная и мышечная боль. Так характеризуют в исследованиях в большей степени разочарование в других. Это созвучно с идеями Л.С. Выготского: он связывал кризисы с неизбежными переживаниями, которые и являются основой формирования сознания, а интенсивность переживания печали, обманутых ожиданий оказывает влияние на формирование образа Я в любом возрасте. В исследовании М. Прадина показано, что разочарование возникает при отдалении или исчезновении надежды, что требует поиска чего-то нового, появления новых надежд и принятия решений (Прадин, 2004).

Фрустрация — состояние, близкое к стрессу, но это более мягкая и специфичная его форма. Специфичность фрустрации заключается в том, что это реакция лишь на особого рода ситуации. Обобщенно можно сказать, что это ситуации «обманутых ожиданий» (отсюда и название). Фрустрация — это переживание отрицательных эмоциональных состояний, когда на пути к удовлетворению потребности субъект встречает неожиданные помехи, в большей или меньшей степени поддающиеся устранению. Состояние, возникающее у человека в таком случае, нельзя назвать стрессом, поскольку ситуация не представляет угрозы жизни и здоровью (Прохоров и др., 2023). При этом выраженная потребность остается неудовлетворенной. Это и есть состояние фрустрации. Типичными реакциями на воздействие фрустраторов (факторов, вызывающих состояние фрустрации) являются агрессия, фиксация на ком-то, отступление и замещение, депрессия и др. (Прохоров, 2013; Рейковский, 1979; Сосновикова, 1975).

### **Эмпирическое исследование представлений о разочаровании в разных возрастных группах**

Цель исследования — изучение представлений старшеклассников и студентов о разочаровании.

В психологической литературе описаны методы изучения психических состояний в целом (Ганзен, Юрченко, 1981; Куликов, 2000; Леонова, 1984; Мышкин и др. 1988; Прадин, 2004; Пряжникова, 2006; Сосновикова, 1975). При этом не обнаружено методик для изучения конкретных психических состояний, что и обусловило использование в нашем исследовании мини-сочинения. Анализ форм описания психических состояний, проведенный В.А. Ганзеном и В.Н. Юрченко, позволяет выделить три основные формы: качественно нестрогие описания на литературном языке (художественные), описания качественно строгие (терминологические), описания количественные, полученные в результате экспериментальных измерений (эмпирические). По мнению авторов, все три вида описаний,

дополняя друг друга, вносят существенный вклад в создание целостного образа психического состояния человека.

### **Выборка**

В исследовании принимало участие 285 человек (180 девушек и 105 юношей) в возрасте 17–25 лет.

### **Методы**

Основным методом исследования явилось мини-сочинение на тему «Мое представление о разочаровании», которое включало следующие вопросы: «Что такое разочарование?», «Какие чувства вы переживали при разочаровании?», «Мое самое большое разочарование в жизни», «Как вы выходили из состояния разочарования?». С помощью контент-анализа было выявлено понимание разочарования, его виды, специфика переживания.

### **Основные результаты**

*Понимание разочарования и его видов* — первая категория анализа.

Молодые люди 17–20 лет (в группу входили старшеклассники 11-х классов и студенты 1-го курса) имели опыт переживания разочарования. Они описывают его как неоправданные ожидания, несбывшиеся надежды и мечты, предательство, крушение веры, обиды, крах идей и мыслей, неудовлетворенность от несбывшегося ожидания, потеря человеком последней надежды. Молодые люди, переживая разочарование, испытывают отрицательные чувства и эмоции. Юноши связывают разочарование с крушением планов, родительскими запретами, детскими обидами. Девушки — с крушением надежд, неудовлетворенностью, резкой сменой настроения. Понимание разочарования включает неоправданные надежды, предательство (чаще относящиеся к действиям и поступкам других), крушение веры, обиду (относящиеся к себе), крах идей и мыслей (направленность на результаты деятельности).

Студенты 21–22 лет описывают разочарование как переживание негативных эмоций при неудачах («планы не сходятся с реальностью»); считают себя неудачниками («мир против меня»); связывают разочарование с неоправданными надеждами, ожиданиями и мечтами («определенные ожидания и все не так»). Например: «Разочарование мы испытываем в какой-то момент, но впечатление от поступка другого человека остается на всю жизнь»; «Мы не роботы, нам неприятно, когда не оправдываются наши ожидания, подрывается наше доверие к другим». Юноши и девушки понимание разочарования рассматривают одинаково. В этом возрасте впервые появляется понимание, что разочарование и его переживание не может быть только отрицательным чувством или эмоцией. Оно может стать точкой роста, привести к переосмыслению жизни, поменять взгляды, стратегию, побудить пойти новым путем, принять новое решение. Опыт разочарования

учит быть более внимательным к выбору друзей, к жизненным ситуациям, что помогает избежать глубоких отрицательных переживаний.

Выделены следующие виды разочарования: в других («негативное впечатление остается на всю жизнь», «подрывает доверие к другим»); в себе («мир против меня»); в деятельности («планы не сходятся с реальностью»). Появляется положительная оценка переживания («может стать точкой роста»).

Студенты и магистры 23–25 лет описывают разочарование как чувство грусти или раздражения, которое возникает, когда ожидания или представления не соответствуют реальности. Например: «Состояние, возникающее, когда то, о чем мы думали или на что надеялись, не происходит или оказывается не таким, как мы ожидали»; «Ожидания не оправдались от кого-либо и от себя»; «Картинка разрушилась»; «Смесь грусти или недовольства, которая возникает, когда наши ожидания не реализуются»; «Когда человек, которому ты доверял, предает тебя»; «Чувство, возникающее в процессе столкновения с ограничениями реальности»; «Неоправданные ожидания; крах, разрушение, падение»; «Когда начинать нужно все с начала»; «Несоответствие ожиданиям, определенный образ в твоей голове рассыпается и оказывается на деле не тем или не таким»; «Действия не оправдали мои ожидания; неоправданность ожиданий, своих или чужих»; «Ожидания не совпали с реальностью»; «Это ситуация, когда наступает грусть от событий, которых не ожидаешь»; «Невозможность получить желаемое от человека»; «Строишь себе представления о том, каким будет твой ребенок, когда вырастет, а потом понимаешь, что все твои надежды были напрасны»; «Действительность или результат деятельности не соответствует ожиданиям»; «Обратная сторона очарования»; «Несоответствие представлений (надежд, планов) и того, что есть в реальности»; «Ожидания от предстоящих событий или ожидание определенного поведения от человека не оправдывается»; «Когда происходит не то, что ожидали, а иначе, хуже для меня»; «Все происходит не так, как я себе уже вообразила, нарисовала, предвосхитила»; «Ожидания и идеальная картина мира рушится, когда ты был уверен в этом, и оказывается совершенно противоположным твоим представлениям»; «Чувство глубокой грусти от неоправданных ожиданий, чувство неудовлетворенности от несбывшейся мечты или нереализованных планов».

Выявлены виды разочарования: в других («невозможность получить желаемое от человека»); в себе («твои надежды были напрасны», «ожидание стало хуже для меня»); в деятельности («результат не соответствует ожиданиям», «неудовлетворенность от несбывшейся мечты или плана»).

*Какие чувства и эмоции вы переживали при разочаровании?* — вторая категория анализа.

В группе респондентов 17–20 лет большинство респондентов ответили, что испытывают грусть, подавленность, отсутствие аппетита, отвращение, обиду, злость, гнев, беспомощность, боль, печаль, опустошенность, потерю интереса ко всему, ярость, тоску, тревогу, стыд, уязвимость, то есть негативные эмоции.

В группе 21–22-летних также большинство участников написали, что пережили отрицательные чувства и эмоции: грусть, горечь, печаль, опустошение, пустоту, злобу, агрессию, потерю энергии, фрустрацию, депрессию, отсутствие сил, «будто из тебя все вытекло», «падение в бездну и нет почвы под ногами», страх, потерю интереса даже к любимым занятиям, к общению с окружающими, апатию, скорбь, утрату важной составляющей жизни, брошенность, потеряемость.

В группе 23–25-летних одна часть респондентов указали грусть, печаль и тоску, другие — обиду, уныние, бессилие, гнев, злость на себя и на других, тяжелые, негативные чувства, слезы, тоску, отвращение, досаду, неприятный осадок в душе, опустошение, чувство неполноценности; третья часть респондентов — смирение, сожаление, возмущение, несправедливость, неприязнь, отторжение, безразличие. Писали также о чувствах к себе («раздражение, обида на себя, что проявила слишком много доверия», «опустошение, немного злоба», «огорчение, пустота», «чувствую боль, злость на себя, что позволила себе быть в розовых очках», «чувство, что где-то не доработала, плохо постаралась, вовремя не прислушалась к себе и своим потребностям»). Наиболее полные описания переживания разочарования получены в этой возрастной группе.

Описаны виды эмоций и чувств, а также их направленность: по отношению к другим («отсутствие любых эмоций к человеку», «обиду», «отторжение»); к себе («злость на себя», «раздражение, обида на себя», «чувствую боль»); к результатам деятельности («бессилие», «негативные чувства, что не получилось»).

Самое большое разочарование в жизни — третья категория анализа.

В группе 17–20 лет оно связано с неоправданными и неисполненными ожиданиями: «Хотел быть отличником, старался хорошо учиться, тратил много усилий — не получилось»; «Хотел уехать учиться в Германию — не было 17 лет, меня не приняли»; «В социальной сфере большое разочарование пережил»; «Не приняли в Медицинский университет, очень хотел, не хватило 1 балла»; «Неудача в учебе, получил баллов по ЕГЭ меньше, чем ожидал»; «Друг предал, не соответствовал моим ожиданиям»; «Потерял близкого человека»; «Разочаровалась в себе»; «Большое разочарование — учеба в вузе, не оправдались надежды»; «Разочаровался в себе, в других, в жизни».

В группе 21–22 года большинство респондентов указали разочарование в себе, затем неудачи в учебе («Училась в школе хорошо, а в вузе тройки, не потянула в мединституте, большая нагрузка — отчисление»). «Осознание того, что мир не идеален и никогда таковым не будет, как и все его составляющие»; «Разочарование в действиях родителей, когда принесла собачку с улицы домой»; «Мои мечты разбились о реальность. Ожидала повышение на работе, очень старалась, а повысили коллегу»; «К разочарованию привели трудности поступления в университет»; «Разочаровалась в отце — разные политические точки зрения не позволяют найти компромисс».

В группе 23–25 лет как самые большие разочарования перечислялись: ошибочный выбор профессии; «Вышла замуж за человека, который оказался не тем,

каким я его видела»; «Измена парня, в которого была влюблена»; «Предательство близкого человека»; «Больше всего разочаровывали люди, мой брат, некоторые близкие люди, от которых и были ожидания»; «Неспособность первого мужа, отца ребенка перестроить жизненные установки для создания благополучной семьи»; «Поведение моего папы»; «Доверие первому мужу, его идеалам, недопущение мысли, что он может обманывать и поставить меня и ребенка в небезопасное положение ради себя»; «Смена карьерного направления (из экономистов в психологи)»; «Открыла бизнес, а прибыли не получила»; «Увольнение с работы, просто сократили»; «Осознание, что к 30 годам не так легко добиться тех высот, которые представлялись в 15 лет»; «Не воспользовался возможностью строить карьеру в международной компании»; «В старшей школе родители не пустили во Францию, хотя до этого были согласны»; «После окончания вуза мне казалось, что я — суперспециалист, но на первом же собеседовании поняла, что диплом и знания — еще не все, позже это разочарование стало опытом».

Описаны следующие виды «больших» разочарований: в других (чаще всего — в близких людях: муже, жене, родителях, сиблингах); в себе («Хотел быть отличником — не получилось», «В себе в контексте профессиональной сферы»); в деятельности («Смена карьеры», «Увольнение»).

*Способы выхода из состояния разочарования* — четвертая категория анализа. Наиболее интересные ответы мы получили при ответах на этот вопрос.

В группе 17–20 лет на первом месте — поддержка родителей, разговоры с друзьями, которым они доверяют, прогулки. Затем описывались уходы в себя и обдумывание ситуации: «Стараюсь понять себя, свои желания, переосмысливаю ситуацию и свои ожидания, ставлю новые цели»; «Разочарование стало для меня уроком — учусь самообладанию, стараюсь самосовершенствоваться»; «Стараюсь отвлечься от ситуации несбывшихся надежд и занять себя, найти интересное дело, стимул для личностного развития»; «Отстраняюсь от всех проблем, от друзей, близких для того, чтобы взять себя в руки»; «Пережив разочарование, я разбираю ситуацию, анализирую свои ошибки, обдумываю, как дальше жить»; «Стараюсь найти новых друзей, быть более внимательным к выбору друзей».

В группе 21–22 года — рефлексия, анализ ситуации и самоанализ: «Стараюсь анализировать ситуацию, ищу плюсы и минусы, возможности реализации дальнейших планов»; «Разочарование — это не финиш, а новый старт для меня, реагирую как на полезный опыт и возможность самоанализа»; «Рефлексия, конструктивный разбор ситуации, ее осмысление, прорабатываю чувства и эмоции»; «Рационализация мыслей — принятие, осознание других сторон ситуации, как отрицательных, так и положительных»; «Разочарование — это сильное испытание, открывает новые горизонты, помогает стать сильнее». Следует отметить, что беседы с близким человеком, поддержка родителей, близких друзей в этой возрастной группе встречаются очень редко (единичные ответы).

В группе 23–25 лет от респондентов получены следующие ответы: «Смогла перевестись в другой университет, потеряв год обучения»; «Развелась, меня

очень хорошо поддержали близкие люди и спорт»; «Переживала эмоции и выдерживала время, плакала, а потом настроилась на поиск новой работы»; «Кричала, плакала, а потом смирилась, поняла, что чувств больше нет»; «До сих пор в ней нахожусь, ушла в изучение психологии и рефлексии, еще не вышла»; «Проживала и мирилась с действительностью, начала искать новые пути решения», «Кого-то прощала и оправдывала, а кого-то вычеркивала из своей жизни, переставала общаться»; «Зависит от ситуации и человека»; «К себе — принятие и прощение, все, что ни делается, делается к лучшему, переехала в другой город»; «От отчаяния — напился»; «Приняла ситуацию, осознала, что у меня опыт свой»; «Заперся в комнате и рыдал, начал предпринимать попытки найти деньги»; «Обсуждала это с человеком, в котором разочаровалась, и приняла решение о расставании, взяла всю ответственность за свою жизнь в свои руки»; «Переключала внимание, искала психологическое объяснение ситуации»; «Физически отреагировала злость (кричала, топала ногами)»; «Обращалась за поддержкой к друзьям и брату»; «Предпринимала объективные шаги для улучшения ситуации, делала выводы на будущее; делилась с близкими, с подругами»; «Переживала, извлекала выводы, рефлексировала, переводила в новый опыт»; «Переболела, личная терапия, работа над собой, чтобы не вешать ярлыки на других людей»; «Выходила не быстро, долгие годы, задавая себе много вопросов, анализируя чувства и эмоции, возникающие в процессе поиска ответов и как результат-приняла решение получить профессию, которая только и была мне интересна всю жизнь».

### **Обсуждение результатов**

Проведенный анализ показывает, что большинство студентов в исследуемой выборке переживали разочарование в других, в деятельности и в себе.

Разочарование в других связано с тем, что респонденты «не могут говорить то, что думают, боятся обидеть людей»; «я разочаровалась в своем окружении, которое сама же в определенный период выбрала»; «не оправдали ожидания те, кому доверяла»; «вышла замуж за человека, который оказался не тем, каким я его видела»; «обсуждала это с человеком, в котором разочаровалась, и приняла решение о расставании, взяла всю ответственность за свою жизнь в свои руки».

Разочарование в себе связано с личностными особенностями, их слабыми сторонами: «Не могу бросить курить (10 лет)», «я могу не все, что хочу», «у меня не так много ресурсов, как хотелось бы», «часто я ленюсь и люблю ничего не делать», «хочется быть продуктивнее», «моя неустроенность и неуспешность», «отсутствие (якобы) перспектив в профессии разочаровывает», «не достигла поставленной цели при наличии всех данных», «в некоторых моментах бываю труслива», «неспособность в каких-то ситуациях мыслить более позитивно», «отсутствие силы воли». Оно имеет и свои положительные стороны: «рассматриваю разочарование в себе как возможность проработки», «разочарование в себе для меня легче переносится, чем в ком-то».

Разочарование в деятельности проявляется в том, что «недостаточно усердно работаю/учусь», «могу гораздо больше, но не делаю», «такое чувство, что я упустила время», «не приняли в медицинский университет, очень хотел, не хватило 1 балла». Разочарование молодыми людьми в деятельности переживается в момент получения результатов ЕГЭ, в рейтинге при поступлении в вуз, при осознании ошибки в выборе вуза, профессии, при овладении профессиональной деятельностью, в профессиональной деятельности при ее выполнении. У студентов разочарование в выбранной профессии довольно часто происходит после поступления на определенную специальность в вуз, когда студент попробовал себя в практической деятельности. Это является причиной поиска новой профессии. Магистратура может частично решить эту проблему: происходит осознанный выбор студентами новой, более привлекательной для них профессии, что позитивно сказывается на результатах обучения.

Студенты понимают разочарование как несбывшиеся, неоправданные надежды, обманутое ожидание, крушение планов, переживая при этом чувство неудовлетворенности, обиды, неудачи.

Девушки чаще юношей испытывают разочарование и более ярко проявляют его в переживаниях. Следствием разочарования является высокий уровень фрустрации и пониженное настроение, чувство психологической изоляции, одиночество. С частым проявлением негативных эмоций Л.С. Выготский связывал кризисы с неизбежными переживаниями, которые и являются основой формирования сознания. После пережитого разочарования старшеклассники и студенты нуждаются в реабилитации и поддержке с целью осмысления полученного опыта и коррекции планов и поведения.

Следует отметить, что с возрастом все большее количество студентов осознают положительное влияние от пережитых разочарований. В возрасте 17–20 лет впервые появляется понимание, что разочарование и его переживание не может быть только отрицательным чувством или эмоцией. Оно может стать точкой роста, привести к переосмыслению жизни, изменить взгляды, стратегию, побудить пойти новым путем, принять иное решение. Опыт разочарований учит быть более внимательным к выбору друзей, к жизненным ситуациям, что помогает избежать глубоких негативных переживаний. В более старшем возрасте переживание разочарования и выход из него становятся опытом, позволяющим изменить планы, мечты. В исследовании подтвержден вывод М. Прадина о том, что разочарование возникает при отдалении или исчезновении надежды, что требует поиска чего-то нового, появления новых надежд и принятия решений.

Юноши связывают разочарование с крушением планов, родительскими запретами, детскими обидами. Девушки — с крушением надежд, неудовлетворенностью. У старшеклассников и студентов проявляется критическое мышление и вместе с тем — юношеский максимализм. У молодых людей при переживании разочарования возникают негативные эмоции, подкрепляющие их негативное представление о себе и разрушающие убеждения в верности своих чувств по

отношению к себе и другим. Это приводит к тому, что человека, пребывающего в эмоциональном расстройстве и переживающего разочарование, трудно убедить изменить свое отношение к другому. Разумность и логичность выводов взрослых, желающих оказать поддержку, не совпадает с эмоциональным переживанием молодежи и не имеет значения для изменения негативных эмоций.

В исследованиях по проблемам оказания помощи при негативных переживаниях недостаточно разработаны рекомендации по переживанию разочарования. Ряд рекомендаций, предложенных Д. Гоулманом (Гоулман, 2022), может помочь психологам в работе над изменением поведения клиента при переживании разочарований.

### **Практическое применение**

Какая помощь может быть оказана старшеклассникам и студентам при переживании разочарования?

1. Развитие эмоционального интеллекта: распознавание и называние своих эмоций в соответствии с проявлениями; понимание причин возникающих негативных эмоций и чувств; выражение позитивных чувств к другим и сверстникам; уменьшение импульсивности и повышение самоконтроля; развитие умения понимать точку зрения другого человека; развитие умения прощать другого; развитие эмпатии и восприимчивости к эмоциям и чувствам других людей.

2. Развитие самосознания и последствий принятия самостоятельных решений: владение чувствами при внутреннем диалоге для изменения потока негативных эмоций; понимание того, что скрывается за неоправданными ожиданиями в отношении других; умение понимать поведение других; развитие когнитивной способности говорить с собой как способа справиться с разочарованием; развитие позитивного отношения к жизни; участие в просоциальных поступках — наставничество, добровольчество.

3. Рассмотрение ситуаций переживания разочарования как некой точки роста, оценки возможностей изменения отношения к другому, нахождения новых друзей; построение новых реалистичных планов, изменение стратегии поведения и действий для их достижений, поиск в себе ресурсов или потенциала для достижения новых планов.

### **Заключение**

Переживание разочарования связано с деятельностью, ее вызывающей, а более широко — с отражением содержания того, что обуславливается психологическим опытом (накопленными обобщениями), системой отношений к себе и другим и эмоциональной реакцией на воздействие окружающих. Осознанный образ состояния разочарования, возникающий в результате превращения внутренних ощущений в представления с последующей вербализацией и рефлексией, включает знание, переживание и отношение.

В психологических исследованиях выделяют два вида разочарования: разочарование в себе и разочарование в других. Нами выделен третий вид — разочарование в деятельности (учебной, учебно-профессиональной, профессиональной).

У молодых людей в возрасте 17–25 лет, испытывающих разочарование, возникают негативные эмоции, подкрепляющие их негативное представление о себе, которое разрушает убеждения в верности своих чувств по отношению к себе и другим. Необходимо убедить человека, пребывающего в эмоциональном расстройстве при переживании разочарования, изменить свое отношение к другому, к себе и к деятельности.

### Список литературы

Баранов, А.Н., Добровольский, Д.О. (Ред.). (2007). Словарь-тезаурус современной русской идиоматики. Москва: Мир энциклопедий Аванта+.

Василюк, Ф.Е. (1984). Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Выготский, Л.С. (1960). Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. Москва: Изд-во Академии педагогических наук.

Ганзен, В.А., Юрченко, В.Н. (1981). Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека. Психические состояния. Санкт-Петербург: Изд-во Ленингр. ун-та.

Гоулман, Д. (2022). Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. 12-е изд., переработанное и дополненное. Москва: Манн, Иванов и Фербер.

Дикая, Л.Г. (Ред.). (1994). Методики диагностики психических состояний и анализа деятельности человека. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Куликов, Л.В. (2002). Проблема описания психических состояний. Психические состояния. Санкт-Петербург: Питер.

Леонова, А.Б. (1984). Психодиагностика функциональных состояний человека. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Левитов, Н.Д. (1955). Проблема психических состояний. *Вопросы психологии*, (2), 16–26.

Левитов, Н.Д. (1964). О психических состояниях человека. Москва: Изд-во «Просвещение».

Мышкин, И.Ю., Лебедев, А.Н., Майоров, В.В. (1988). Психофизиологические методы изучения состояний. Учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ.

Олиференко, Л.Я., Чепурных, Е.Е., Шульга, Т.И., Быков, А.В. (2001). Инновации в работе специалистов социально-педагогических учреждений. Москва: Полиграф-сервис.

Прохоров, А.О. (2013). Смысловая регуляция психических состояний. Москва: Институт психологии РАН, Когито-Центр.

Прохоров, А.О., Карташева, М.И., Юсупов, М.Г. (2023). Взаимосвязь системы «Я» и регуляторных качеств студентов в различных ситуациях учебной деятельности. *Экспериментальная психология*, 16(3), 139–150. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160309>

Прадин, М. (2004). Чувства как регуляторы. Психология эмоций: хрестоматия. Под ред. В. Вилюнас. Санкт-Петербург: Питер.

Пряжникова, Е.Ю. (2006). Кризисы разочарования: в развитии профессионального самосознания психологов. *Вестник практической психологии образования*, 3(1), 49–55. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2006\\_n1/29008](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2006_n1/29008) (дата обращения: 05.09.2023)

Рейковский, Я. (1979). Экспериментальная психология эмоций. Пер. с пол. и вступ. статья В.К. Вилюнаса. Под ред. О.В. Овчинниковой. Москва: Прогресс.

Рубинштейн, С.Л. (2020). Основы общей психологии (изд. 2-е, 1946 г.). Санкт-Петербург: Питер.

Сосновикова, Ю.Е. (1975). Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Упражнения и вопросы. Горький: Изд-во Горьк. пед. ин-та.

## References

Baranov, A.N., Dobrovolsky, D.O. (Eds.). (2007). *Thesaurus Dictionary of Modern Russian Idiomatics*. Moscow: The World of Avanta+ Encyclopedias. (In Russ.).

Dikaya, L.G. (Ed.). (1994). *Methods for diagnosing mental states and analyzing human activity*. Moscow: Publ. house of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).

Ganzen, V.A., Yurchenko, V.N. (1981). *A systematic approach to the analysis, description and experimental study of human mental states*. Mental states. St. Petersburg: Publishing house Leningrad University. (In Russ.).

Goulman, D. (2022). *Emotional intellect. Why it may matter more than IQ*. 12th ed., revised and expanded. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber. (In Russ.).

Kulikov, L.V. (2000). *The problem of describing mental states*. Mental conditions. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Leonova, A.B. (1984). *Psychodiagnostics of human functional states*. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Levitov, N.D. (1955). *The problem of mental states*. *Voprosy Psikhologii (Questions of Psychology)*, (2), 16–26. (In Russ.).

Levitov, N.D. (1964). *About human mental states*. Moscow: publishing house “Education”. (In Russ.).

Myshkin, I.Yu., Lebedev, A.N., Maiorov, V.V. (1988). *Psychophysiological methods for studying states*. Yaroslavl: YarSU. (In Russ.).

Oliferenko, L.Ya., Chepurnykh, E.E., Shul'ga, T.I., Bykov, A.V. (2001). *Innovations in the work of specialists in social and pedagogical institutions*. Moscow: Polygraph-service. (In Russ.).

Pradin, M. (2004). *Feelings as regulators. Psychology of emotions: a textbook*. In: V. Viliunas (Ed.). St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Prokhorov, A.O. (2013). *Semantic regulation of mental states*. Moscow: Cogito Center, Institute of Psychology RAS. (In Russ.).

Prokhorov, A.O., Kartasheva, M.I., Yusupov, M.G. (2023). *Interrelation of the “I” system and the regulatory qualities of students in various situations of educational activity*. *Ekspериментальная Психология (Experimental Psychology)*, 16(3), 139–150. <https://doi.org/10.17759/expppy.2023160309> (In Russ.).

Pryazhnikova, E.Yu. (2006). Crises of disappointment: in the development of professional self-awareness of psychologists. *Vestnik Prakticheskoi Psikhologii Obrazovaniya (Bulletin of Psychological Practice in Education)*, 3(1), 49–55. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2006\\_n1/29008](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2006_n1/29008) (access date: 05.09.2023). (In Russ.).

Reikovskii, Ya. (1979). Experimental psychology of emotions. In: V.K. Vilyunasa. O.V. Ovchinnikova (Ed.). Moscow: Progress. (In Russ.).

Rubinshtein, S.L. (2020). Fundamentals of General Psychology (2nd ed., 1946). St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Sosnovikova, Yu.E. (1975). Human mental states, their classification and diagnosis. Exercises and questions. Gor'kii: Publishing house of Pedagogical Institute named after A.M. Gorky. (In Russ.).

Vasilyuk, F.E. (1984). Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations). Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Vygotskii, L.S. (1960). Development of higher mental functions. From unpublished works. Moscow: Publishing house of Academy of Pedagogical Sciences. (In Russ.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Татьяна Ивановна Шульга**, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и педагогической психологии Государственного университета просвещения. Мытищи, Российская Федерация, [shulgatatiana@gmail.com](mailto:shulgatatiana@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3584-6087>

#### ABOUT THE AUTHOR

**Tatiana I. Shulga**, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Social and Educational Psychology, State University of Education, Mytishchi, Russian Federation, [shulgatatiana@gmail.com](mailto:shulgatatiana@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3584-6087>

Поступила: 12.01.2024; получена после доработки: 03.03.2024; принята в печать: 06.05.2024.  
Received: 12.01.2024; revised: 03.03.2024; accepted: 06.05.2024.

Научная статья / Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-24-11>

УДК/UDC 159.9.01, 159.96

## Актуализация одаренности: деятельность и созерцание

А.А. Мелик-Пашаев ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ [zinaidann@mail.ru](mailto:zinaidann@mail.ru)

### Резюме

**Актуальность.** Статья посвящена взаимодействию различных, но неразделимых «полюсов» деятельности и созерцания в процессе актуализации творческого потенциала человека. Показано, что в настоящее время и в психологических исследованиях одаренности, и в педагогической практике равновесие двух полюсов резко нарушено в пользу деятельности, хотя деятельность становится творческой именно потому, что берет исток в опыте созерцания.

**Цель.** Цель исследования состоит в том, чтобы обосновать значимость феномена созерцания и наметить возможные пути развития этой способности.

**Результаты.** Автор кратко касается истории самой проблемы созерцания в контексте культуры, в религиозных практиках и в психологии. Констатируется трудность изучения проблемы созерцания традиционными научными методами, поскольку содержательное описание этого феномена становится понятным и убедительным для другого лишь при наличии аналогичного собственного опыта. Созерцание связано с освобождением от ограниченности нашего повседневного «эго» и с переживанием единства с миром, в силу чего становится возможным рождение творческих замыслов. Специальное внимание уделяется созерцательному эстетическому отношению к миру, которое лежит в основе художественного творчества и развития художественной одаренности человека. Благодаря ему рождаются замыслы, требующие воплощения в деятельности, которая именно в силу этого приобретает творческий характер.

**Выводы.** Педагогика, целиком сосредоточенная на трансляции способов освоения той или иной деятельности, не ведет закономерным образом к развитию творческой одаренности человека и даже может этому препятствовать, меняя местами цели и средства работы в искусстве, как и в какой-либо другой области творчества.

**Ключевые слова:** созерцание, деятельность, инициатива, одаренность, способности, творчество, эстетическое, опыт

**Для цитирования:** Мелик-Пашаев, А.А. (2024). Актуализация одаренности: деятельность и созерцание. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 50–61. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-11>



## Actualization of giftedness: activity and contemplation

Alexander A. Melik-Pashaev ✉

Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ zinaidann@mail.ru

### Abstract

**Background.** The article is devoted to the interaction of different yet inseparable “poles” — activity and contemplation — in the process of actualization of a person’s creative potential. It has been shown that both recent psychological studies of giftedness and pedagogical practice demonstrate a disbalance of the two poles in favor of activity, although activity obtains creative qualities precisely because it takes a source in the experience of contemplation.

**Objective.** The study had its purpose to substantiate the significance of the contemplation phenomenon and outline possible ways of developing this ability.

**Results.** The author briefly deals with the history of the very problem of contemplation in the context of culture, in religious practices, and in psychology. The analysis revealed the difficulty of studying the contemplation by means of traditional scientific methods since a meaningful description of this phenomenon by an observer becomes understandable and convincing for another person only if they have a similar personal experience. Contemplation is associated with liberation from the limitations of the everyday “ego” and with the experience of unity with the world, due to which the birth of creative ideas becomes possible. Special attention is paid to the contemplative aesthetic attitude towards the world, which underlies artistic creativity and the development of human artistic talent. It is due to this kind of attitude that ideas are born demanding their embodiment in the activity, which acquires a creative character exactly for this reason.

**Conclusion.** Pedagogy, entirely focused on the translation of methods for mastering a particular activity, does not naturally lead to the development of a person’s creative talent and can even hinder this by swapping the goals and means of work in art, as in any other field of creative activity.

**Keywords.** Contemplation, activity, initiative, giftedness, abilities, creativity, aesthetic, experience

**For citation:** Melik-Pashaev, A.A. (2024). Actualization of giftedness: activity and contemplation. *Theoretical and experimental psychology*, 17(2), 50–61. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-11>

*«Созерцание, хотя его и называют пассивным, очень полезно художнику. Через него художник научится любить мир, без чего, я глубоко убежден, совсем нельзя работать»*  
К. Истомин

Сразу поясню, что деятельностью в контексте этой статьи я буду называть всякую сознательную и произвольную активность человека, *направленную вовне*,

на познание, преобразование или создание чего-либо в предлежащем ему объективном мире.

Именно в этом качестве она становится одним из полюсов двуединства «деятельность — созерцание», связи которого с актуализацией одаренности, *то есть способности к творчеству*, в частности — художественному, посвящено дальнейшее изложение.

Достаточно очевидно, что в исследованиях одаренности равновесие двух этих полюсов резко нарушено: практически безраздельно господствует «деятельностный» член оппозиции. Не случайно само словосочетание «творческая деятельность» у всех на устах и на слуху, тогда как выражение «творческое созерцание» звучит непривычно и требует пояснений.

В подтверждение сказанного приведу несколько разрозненных примеров. Ф. Гальтон, которого принято считать родоначальником исследований одаренности, анализируя большой массив биографических данных, пришел к убеждению, что главная черта всех людей, ярко проявивших себя в какой-либо области жизни, — это полная, преодолевающая все препятствия преданность своему делу (Galton, 1869). Век спустя П.В. Эфроимсон скажет о «фантастической целеустремленности» и «напряженной активности» как о главном, что отличает всех великих людей (Эфроимсон, 2019). Дж. Рензулли придаст ключевое значение, по сути, тому же качеству, назвав его вовлеченностью в задачу (“task commitment”) (Rensulli, 2012). О том же красноречиво свидетельствуют самоотчеты творцов в разных областях науки и искусства (Мелик-Пашаев, 2020).

Исключительно на деятельность, хотя и в ином аспекте, ориентированы исследования одаренности, основанные на данных лабораторных и психолого-педагогических экспериментов. Так, Б.М. Теплов трактует одаренность как индивидуально-неповторимое сочетание отдельных способностей, а сами способности — как психологические качества, нужные для успешного освоения *соответствующей деятельности* (Теплов, 1985). В результате, развитие способностей, а, значит, и одаренности в целом оказывается «деятельностью по освоению деятельности», и остается без ответа вопрос: за счет чего эта деятельность становится *творческой*? Откуда берется то небывалое, новое «слово о мире», которое нельзя присвоить, овладевая тем, что уже существует: наличными правилами и образцами данной деятельности?

Внимание ряда исследователей привлечено к различным аспектам феномена *инициативы* ученика или испытуемого. Так, Д.Б. Богоявленская положила в основание концепции одаренности понятие *интеллектуальной инициативы*, позже получившей более широкое определение «*развития деятельности по собственной инициативе*» (Богоявленская, 2009). Г.А. Цукерман показывает, что в условиях развивающего обучения русскому языку многие дети проявляют «*учебную инициативу*»: они предвосхищают задачи, которые, согласно программе, встанут перед ними лишь в будущем (Цукерман и др., 2019). З.Н. Новлянская, реализуя авторскую программу обучения литературе как искусству слова, встретила

с феноменом «*созидательной инициативы*», которая проявляется не в познании чего-либо объективно существующего, а в создании нового, в данном случае — словесного художественного образа, чего задание не требовало (Новлянская, 2022).

Ценность этих исследований не отменяет того факта, что все они касаются различных проявлений активности, направленной «изнутри наружу», то есть укладываются в то определение *деятельности*, которое было сформулировано в начале статьи.

Односторонний характер носит и практика преподавания, в частности, в педагогике искусства. Содержание учения, а значит, и зона ответственности школы ограничивается в основном овладением специальной деятельностью в ее сложившихся формах. К этому добавляются требования воспитания определенных мотивационно-волевых качеств и привычек, необходимых для продуктивного освоения все той же деятельности. При этом очевидно, что обретение всех этих необходимых качеств и умений вовсе не обязательно может повлечь за собой прогресс ученика в творческом отношении.

Дело в том, что все, прямо связанное с деятельностью, представляет собой лишь одну из двух необходимых составляющих творчества. Вторая, *созерцательная* составляющая, остается в тени деятельной, хотя может оказаться первой и в иерархическом, и в «хронологическом» отношении.

Дальнейшие размышления носят предварительный и фрагментарный характер, поскольку проблематика созерцания многогранна, недостаточно освоена психологией и противится традиционным методам исследования. Правда, в культуре, философии, религии эта проблема имеет необозримую историю: от платоновского созерцания «эйдосов» — высших реалей, в которых нашему сознанию нелегко разделить «образ» и «идею», до созерцания «Фаворского света» на пути христианина к обожению, от духовно-практических традиций Индии и Китая до трудов христианских пастырей и проповедников XX века. Об этих аспектах созерцания мы сейчас можем лишь упомянуть. Но важно отметить, что многое из написанного, в особенности — близкое нам по времени, адресовано не аскетам и подвижникам, а достаточно широкому кругу людей. Авторы не обуславливают обретение созерцательного опыта особым образом жизни, не обесценивают значение обычных профессий. Скорее наоборот: они показывают, какую глубину созерцание может придавать и нашему отношению к действительности в целом, и пониманию другого человека, и творческой, в том числе художественной, деятельности.

Так проблема созерцания вступает в область компетенции психологии и педагогики. Но для строго научной психологии она становится определенным «вызовом».

Внимание зарубежного научного сообщества к ней, как и популярность термина «созерцательная психология», связывают, в первую очередь, с трудами голландского психолога Хан Ф. де Вита (Han F. de Wit, 1991). Этот ученый образно охарактеризовал принципиальное отличие «созерцательной психологии»

и традиционной «академической» науки. Предмет последней, будь то даже религия или то же созерцание, существует «в третьем лице», как наблюдаемый объект в цепи объективных причинно-следственных связей с другими психическими явлениями. Такая наука принципиально избегает опыта «от первого лица», поскольку он считается лишенным объективности. Созерцательная психология, напротив, ценит личный опыт, это психология именно «от первого лица». Как увидим, этот вопрос остроактуален и для современных исследователей.

В нашей стране в советское время идеологическая цензура не допускала возможности изучения феномена созерцания как значимой психологической реальности. Вероятно, единственное исключение — посмертно опубликованная работа С.Л. Рубинштейна «Человек и мир». С.Л. Рубинштейн говорит о созерцании в связи с такой чувствительностью человека к красоте природы, которая перерастает в эстетическое отношение к ней, но не связывает это прямо с деятельностью художника. Он подчеркивает более общее значение акта созерцания, в котором природа открывается человеку не в утилитарно-прагматическом ключе, не как материал или объект его практической деятельности, а именно как объект созерцания, значимый и ценный для него «сам по себе», и в то же время — как нечто такое, частью чего является и сам созерцающий (Рубинштейн, 1976, с. 374–376).

С начала нашего века созерцание стало предметом изучения ряда самарских психологов во главе с Г.В. Акоповым (Созерцание как современная научно-теоретическая проблема, 2011; Акоров, 2021). В их работах важное место занимает соотношение созерцания и деятельности, ставится вопрос о возможности включения созерцания в категориальный аппарат психологии и разворачивается целый веер других теоретических, методологических, прикладных проблем, показывающий, насколько многогранен и трудноуловим предмет исследования. При этом, на первый план выходит простой вопрос, от которого в конечном счете зависит все остальное: «*что такое созерцание?*»

Удовлетворительный ответ не может быть дан «в третьем лице», в отвлеченной философской форме, когда созерцание характеризуется, например, как начальный, чувственный этап познания или глубже — как априорное условие самой возможности восприятия мира (И. Кант) и т.д. Мы хотим понять, что значит созерцание «для меня», как реальный ценностно значимый опыт конкретного человека. Можно ли дать в вербально-рациональной форме обобщенный ответ, который будет адекватно понят каждым независимо от наличия, отсутствия или особенностей личного созерцательного опыта?

Едва ли не все, кто размышляет о созерцании, признают принципиальную невозможность такого ответа. Б.В. Распопина пишет: «Созерцанию нельзя научить. Его даже нельзя понятно объяснить. Может быть только намек, указание, символ» (Распопина, 2011, с. 70). И.Н. Карицкий указывает причину этого: «Прилепливание вербальных ярлыков к вещам бессмысленно, если они не увидены и не осмыслены из собственной сферы бытия» (Карицкий, 2011, с. 120).

Тот, кто не находит отклика словам о созерцании «в собственной сфере бытия», воспринимает его как не подлежащее верификации, лишенное общезначимости и потому априори стоящее вне науки явление внутренней жизни отдельных людей.

Но уже В. Дильтей говорил о *глубинной общности человеческой природы*, делающей возможным понимание таких явлений внутренней жизни другого, которые не вполне поддаются вербализации и не транслируются в рациональной форме без невосполнимых потерь. Потому созерцательный опыт отдельного человека может становиться общезначимым для всех, кто приобщен к нему в силу особой одаренности или потрудился над его приобретением. Его «невозможно передать словами тому, кто в своей внутренней жизни не испытал ничего похожего. Тот же, кто испытал, легко распознает похожий опыт у других» (Мертон, 2011, с. 131). При этом опыт каждого остается индивидуальным в том же смысле, в каком индивидуальна общедоступная картина повседневной жизни, увиденная каждым человеком с его единственной точки зрения.

Не случайно едва ли не все, кто говорит о созерцании и хочет быть понятым, прибегают к аналогиям, образам, метафорам, чтобы восполнить недостаточность обычных слов и затронуть родственную струну в «собственной сфере бытия» другого человека.

Митр. Антоний, например, уподобляет созерцателя человеку, который хочет в предрассветной тишине леса услышать птичьи голоса. Он должен стать настолько незаметным, неподвижным, словно его нет; должен быть предельно тихим и внешне, и внутренне, и при этом предельно собранным, бдительным и чутким, подобно в меру натянутой струне. Должен весь превратиться в слушание, в ничем не отвлекаемое внимание, и уметь удерживаться в таком состоянии (Митрополит Антоний Сурожский, 2024, с. 190–191).

Из этого видно, что противопоставление понятий «созерцание и деятельность» условно: ведь для овладения такой устойчивой созерцательной позицией нужны и усилия, и тренировка, то есть, это тоже активность, произвольная и весьма интенсивная, но направленная не «вовне», а внутрь, на самого себя. Она не изменяет созерцаемую реальность, а делает человека способным приобщиться к ней, как бы открывает «двери созерцания».

Созерцание соотносится с *деятельностью* не как ее отсутствие, не как бездеятельность, пассивность, а как *состояние*, в котором может зародиться то, что будет реализовано в деятельности. Становясь личностной чертой человека, *созерцательным отношением к жизни*, оно постоянно питает его творчество новыми замыслами. Созерцательность — стабильная опора динамичной творческой деятельности. В трудах известного учителя созерцания XX века Т. Мертона встречается замечательно емкий образ: деятельность — это видимое течение реки, а созерцание — ее тайный исток. Он не только дает реке начало, но и продолжает постоянно питать ее.

Созерцание не стремится познать или переделать что-то во внешнем мире, оставить в нем свой отпечаток; напротив, оно открывается миру в его полноте, «впускает» его в себя. Оно свободно от предваряющих оценок, от фильтрующей цензуры установок, от редукции нового к уже известному. Оно *трансцендентно всему прежнему сознательному опыту человека*, потому для него самого плоды созерцания всегда оказываются некоторым откровением, а деятельность, имеющая исток в созерцании, становится творческой. Напротив, — лишенная этого истока, она не может не быть репродуктивной.

Творческую *деятельность* можно назвать *самореализацией*, имея в виду естественное стремление человека актуализировать творческий потенциал, который он принес в жизнь. *Созерцание* скорее подобно самозабвению. Это позволяет видеть мир без очков своего повседневного «эго»: оно словно «замирает», и человек на сверхсознательном, а иногда и на сознательном уровне соприкасается в самом себе с другим «я», соразмерным миру и не отделяющим себя от него. Только из глубокого опыта созерцания могла родиться гениальная строка Тютчева: «Все во мне, и я во всем!..»

Один из главных созерцателей в русской литературе, М.М. Пришвин записал в дневнике: «Хорошо бывает забыться в лесу, в поле, на улице и вдруг вернуться к действительности. Тогда в первый момент кажется, будто застал мир, как он живет без тебя. Но можно думать — это не жизнь врасплох застаешь, а себя самого узнаешь, каков ты есть, когда смотришь на мир своим собственным первым глазом, как первый человек, вступивший на новую землю. Вот эта способность заставить мир без себя или чувствовать иногда себя первым на новой земле, вероятно, и есть все, чем обогащает художник культуру» (Пришвин, 1969, с. 202).

Яркой иллюстрацией к этой неожиданной мысли служит эпизод из детства писателя В.А. Солоухина, о котором он десятки лет спустя подробно рассказал в радиопередаче. Деревенским дошкольником он играл на улице с другими детьми, забежал в избу попить воды — и замер, увидев в раме окна знакомую улочку как необъяснимую красоту, которая исчезнет, как только солнце зайдет. Увидел, как впервые, «собственным первым глазом». И понял, что *должен что-то с этим сделать*, чтобы сохранить открывшуюся ценность привычного мира. Что и как делать, он не знал, о писательской деятельности понятия не имел, но стал-таки сочинять что-то вроде своего первого рассказа.

Аналогичные эпизоды сохранились в памяти многих детей, в дальнейшем творчески проявлявших себя в разных областях культуры. Что же касается художников, то такие значимые переживания возникают в их опыте постоянно. Поэтому их осмысление важно и для психологии, и для педагогики искусства.

Многолетние исследования этой проблемы (Мелик-Пашаев, 2000; Новлянская и др., 2016) привели нас к убеждению, что в основе художественной одаренности человека лежит особое *эстетическое отношение к миру*, которое можно назвать также «эстетическим созерцанием». Эстетическое — значит «связанное с чувственным восприятием». Действительно, первый «слой» такого отношения —

непосредственное восприятие мира. Но этот мир не предстоит созерцателю «в третьем лице», как объект последующего познания и действия; человек переживает «здесь и теперь» свое онтологическое единство и родство с предметом эстетического восприятия и даже с миром в целом. Чувственный облик явлений и событий не скрывает, а непосредственно являет ему внутреннюю жизнь всего воспринимаемого. Жизнь не идентичную, но родственную его собственной.

«Только потому, что мы в родстве со всем миром, восстанавливаем мы силой родственного внимания общую связь и открываем свое же личное в людях другого образа жизни, даже в животных, даже в растениях, даже в вещах» (Пришвин, 1996, с. 4).

Заметим: созерцающий *открывает* это в мире, а не «вчувствует», не «вдумывает» в него! Как говорил Н.О. Лосский, художнику свойственна «не склонность все ошибочно одушевлять, а способность *действительно видеть* во всем разлитую жизнь» (Лосский, 1998, с. 155). С этим связан положительный эмоциональный тон эстетического восприятия-созерцания и его абсолютная неутилитарность, самоценность воспринимаемого.

Эстетическое отношение в его сильных, ограниченных во времени проявлениях приводит к зарождению конкретных художественных замыслов. Становясь устойчивой чертой личности, оно способствует тому, что все в жизни становится благоприятной почвой для зарождения таких замыслов. Как образно говорит Р. Тагор, поэт видит, что в мире нет такого места, где не натянуты струны его вины (*индийский музыкальный инструмент*. — А.М.).

Итак, созерцательное эстетическое отношение — основа художественного творчества, незаменимая составляющая художественной одаренности человека. Казалось бы, опыт созерцания может оставаться духовной ценностью для самого созерцателя, не получая воплощения в произведении и не становясь достоянием других. Но откровение ценности явлений жизни, которое дает эстетическое *созерцание*, требует от художника *деятельности* («Я должен что-то с этим сделать!..»)

Соотношение этих двух моментов творчества четко определяет М.М. Пришвин: «Я назову победой момент творческой высоты, когда субъективно я и мир — одно, а объективно остается свидетельством этому созданная новая форма» (Пришвин, 1975, с. 343).

«Когда я и мир — одно» — это состояние *творческого созерцания*, в котором зарождается замысел. А «новая форма» — результат *творческой деятельности*, произведение, воплотившее индивидуальный образ мира, которым художник, по словам М.М. Пришвина, «обогащает культуру». Такая деятельность становится осуществимой благодаря соответствующим способностям, навыкам и чертам характера, а *творческой* ее делает то, что свой исток она берет в созерцании.

Что же следует из всего сказанного для педагога, желающего не просто передать ученику совокупность безличных умений и правил, а помочь ему актуализировать свои творческие возможности в искусстве? В рамках данной статьи могу сказать лишь о главном: нужно помогать ребенку *открыть в себе исток*

*творчества*, а не отводить от него. А это означает смену привычной педагогической парадигмы. Надо вспомнить, что отношение «Человек — Мир» первично, а отношение «ученик — деятельность» вторично. Поэтому главной задачей учителя должно быть пробуждение, поддержка и развитие эстетического отношения ребенка к миру, иначе — способности к эстетическому созерцанию.

Дети обладают богатыми предпосылками для этого (Мелик-Пашаев, Новлянская, 2008; 2022). Они еще не отгородили себя жестко от мира как «я» от «не-я», готовы наделить внутренней жизнью все в своем окружении, отзывчивы на чувственные впечатления; наконец, они гораздо чаще нас видят что-либо «собственным первым глазом» — уже потому, что видят впервые. Опыт эстетического созерцания — исток художественных образов! — есть практически у всех детей. Но, поскольку он не востребован, ребенок не осознает и не удерживает его как ценность.

Традиционное обучение игнорирует этот созерцательный опыт и как бы поворачивает ребенка спиной к истоку *его личной* деятельности в искусстве, сразу погружая в освоение готовых, *чужих*, или *ничьих правил* и образцов этой деятельности. Такое освоение необходимо, но оно будет плодотворным лишь при том условии, что осознается не как самоцель, а как средство воплощения того, что зарождается в душе автора, большого или маленького, в тот момент, «когда я и мир — одно».

Возможно, значение созерцания выступает с наибольшей очевидностью в искусстве, но оно столь же необходимо для того, чтобы любая человеческая деятельность становилась творческой. И. Ньютон, например, был великим созерцателем, когда «собственным первым глазом» увидел то, что ежедневно видят миллиарды людей в течение всей истории человечества, и задал себе наивный вопрос, во многом определивший пути мировой науки: «почему все предметы падают вертикально вниз?» (Stukeley, 1936).

Поэтому не только педагогика искусства, но и педагогика в целом должна быть озабочена развитием обеих составляющих одаренности, то есть способности человека творить.

### **Список литературы**

Акопов, Г.В. (Ред.). (2011). Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема. Самара: Изд-во ПГСГА.

Богоявленская, Д.Б. (2009). Психология творческих способностей. Самара: Федоров.

Карицкий, И.Н. (2011). Психологические практики внутреннего созерцания реальности. В: Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Поволжского консолидирующего семинара. Под. ред. Г.В. Акопова. Самара Изд-во ПГСГА.

Лосский, Н.О. (1998). Мир как осуществление красоты. Основы этики. Москва: Прогресс-Традиция.

Мелик-Пашаев, А.А. (2000). Мир художника. Москва: Прогресс-Традиция.

- Мелик-Пашаев, А.А. (2020). Доминанта и творчество. *Вопросы психологии*, (3), 60–91.
- Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н. (2008). *Художник в каждом ребенке*. Москва: Просвещение.
- Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н. (2022). *Психология художественного творчества*. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Мертон, Т. (2011). *Внутренний опыт. Заметки о созерцании*. Москва: Общедоступный православный университет.
- Митрополит Антоний Сурожский. (2024). *По ступеням веры*. Москва: АСТ.
- Новлянская, З.Н. (2016). Становление авторской позиции в детском литературном творчестве. Москва: Авторский Клуб.
- Новлянская, З.Н. (2022). Можно ли учить творчеству? О проявлениях детской инициативы в процессе развивающего обучения литературе. *Вопросы психологии*, (2), 111–123.
- Пришвин, М.М. (1969). *Незабудки*. Москва: Издательство художественной литературы.
- Пришвин, М.М. (1975). *Записи о творчестве. Контекст-1974*. Москва: Наука.
- Пришвин, М.М. (1996). *Силой родственного внимания*. Москва: Искусство в школе.
- Распопина, Б.В. (2011). О различных подходах к пониманию проблем созерцания. В: *Созерцание как современная научно теоретическая проблема*. Под ред. Г.В. Аكوпова. Самара: Изд-во «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия».
- Рубинштейн, С.Л. (1976). *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика.
- Теплов, Б.М. (1985). *Способности и одаренность. Избр. труды в 2-х томах: Т. 1*. Москва: Педагогика.
- Цукерман, Г.А., Билибина, Т.М., Виноградова, О.М., Обухова, О.Л., Шibaева, Н.А. (2019). О критериях деятельности педагогической. *Культурно-историческая психология*, 15(3), 105–116.
- Акопов, G.V. (2021). Contemplation: the ratio of conscious and unconscious. *Psychological Applications and Trends*, 46–50.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Han, F. de Wit. (1991). *Contemplative Psychology*. Baird Marie Louise. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quart*, 56(3), 150–159.
- Stukeley, W. (1936). *Memoirs of Sir Isaac Newton's Life*. London: Taylor and Francis.

## References

- Акопов, G.V. (2021). Contemplation: the ratio of conscious and unconscious. *Psychological Applications and Trends*, 46–50.
- Акопов, G.V. (Ed.). (2011). *Contemplation as subject of psychological re-search*. Samara: Publishing house PGSGA. (In Russ.).
- Bogoyavlenskaya, D.B. (2009). *The psychology of creative abilities*. Samara: Publishing House “Fedorov”. (In Russ.).

- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Han, F. (1991). *Contemplative Psychology*. Baird Marie Louise. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Karitsky, I.N. (2011). Psychological practices of internal contemplation of reality. In: G.V. Akopova (Ed.), *Contemplation as a modern scientific, theoretical and applied problem*. Samara: Publishing house PGSGA. (In Russ.).
- Lossky, N.O. (1998). *The world as the realization of beauty. Basic Ethics*. Moscow: Progress-Tradition. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A. (2000). *The world of the artist*. Moscow: Progress-Tradition. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A. (2020). Dominant and creativity. *Voprosy Psikhologii (Issues of Psychology)*, (3), 80–91. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2008). *The artist in every child*. Moscow Publishing house “Education”. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2022). *Psychology of artistic creativity. The development of artistic giftedness of children in the space of comprehensive school*. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).
- Merton, T. (2011). *Internal experience. Notes on contemplation*. Moscow: Public Orthodox University. (In Russ.).
- Mitropolit Antonii Surozhskii. (2024). *By the steps of faith*. Moscow: AST.
- Novlyanskaya, Z.N. (2016). *The formation of the author’s position in children’s literary creativity*. Moscow: Author’ Club. (In Russ.).
- Novlyanskaya, Z.N. (2022). Is it possible to teach creativity? About the manifestations of children’s initiative in the process of developing learning literature. *Voprosy Psikhologii (Issues of Psychology)*, 68(2), 111–123. (In Russ.).
- Prishvin, M.M. (1969). *Nezabudki (Forget-me-nots)*. Moscow: Fiction publishing house. (In Russ.).
- Prishvin, M.M. (1975). *Notes on creation work*. Moscow: Nauka (In Russ.).
- Prishvin, M.M. (1996). *By the power of kindred attention*. Moscow: Art at school. (In Russ.).
- Raspopina, B.V. (2011). On different approaches to understanding the problems of contemplation. In: G.V. Akopova (Ed.), *Contemplation as a modern scientific, theoretical and applied problem*. Samara: Publishing house PGSGA. (In Russ.).
- Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quart*, 56(3), 150–159.
- Rubinstein, S.L. (1976). *Problems of General Psychology*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
- Stukeley, W. (1936). *Memoirs of Sir Isaac Newton’s Life*. London: Taylor and Francis.
- Teplov, B.M. (1985). *Ability and giftedness*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
- Zuckerman, G.A., Bilibina, T.M., Vinogradova, O.M., Obukhova, O.L., Shibanova, N.A. (2019). On the Criteria of Activity-Based Education. *Kul’turno-Istoricheskaya Psikhologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 15(3), 105–116. (In Russ.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Александр Александрович Мелик-Пашаев**, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории психологии способностей Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>

#### ABOUT THE AUTHOR

**Alexander A. Melik-Pashaev**, Dr. Sci. (Psychology), chief researcher at the Laboratory of Psychology of Abilities, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>

Поступила: 16.01.2024; получена после доработки: 11.03.2024; принята в печать: 10.04.2024.  
Received: 16.01.2024; revised: 11.03.2024; accepted: 10.04.2024.

Научная статья / Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-24-12>

УДК/UDC 37.013.83

## Реконструкция «пампедии» Яна-Амоса Коменского как теории непрерывного образования: ответ на интенции XXI века

Э.В. Онищенко ✉

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ [eleonoraon@mail.ru](mailto:eleonoraon@mail.ru)

### Резюме

**Актуальность.** Статья посвящена современным подходам к реализации одной из ведущих парадигм развития образования как значимого общественного института, в т.ч. за счет обеспечения его непрерывности, или «образования через всю жизнь». В качестве потенциальной модели ее реализации рассматривается «пампедия» — предложенная Я-А. Коменским в XVII в. концепция всеобщего просвещения, образования, развития и саморазвития человека.

**Цель.** Статья направлена на оценку прогностического потенциала авторской модели «пампедии» Я-А. Коменского как универсальной теории непрерывного образования в контексте модернизации современной системы образования.

**Методы.** Для оценки концепции «пампедии» как первоисточника научной парадигмы непрерывного образования применялись ретроспективный и компаративный методы анализа работ Я-А. Коменского.

**Результаты.** Обоснована необходимость обращения к педагогическому наследию Я-А. Коменского с целью его детального анализа, теоретической реконструкции и практической апробации в современных условиях как значимой для развития непрерывного образования ретроновации. Проведён анализ феноменологии «пампедии» и ведущих идей пансофизма Я-А. Коменского в контексте реализации принципа всеобщего образования.

**Выводы.** Актуализация отдельных направлений «школы жизни» Я-А. Коменского в процессе развития и модернизации системы образования, в т.ч. за счет интеграции педагогики, андрагогики и геронтогогики, предоставляет возможность обеспечения специфических интенций представителей различных поколений в современном обществе.

**Ключевые слова:** ретроновация, историко-педагогический опыт, реконструкция, пампедия, непрерывное образование

**Для цитирования:** Онищенко, Э.В. (2024). Реконструкция «пампедии» Яна Амоса Коменского как теории непрерывного образования: ответ на интенции XXI в. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 62–71 <https://doi.org/10.11621/TEP-24-12>



## Reconstruction of Jan-Amos Comenius' "pampedia" as a theory of lifelong education: an answer to the intentions of the XXI century

Eleonora V. Onishchenko ✉

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, Russian Federation

✉ eleonoraon@mail.ru

### Abstract

**Background.** The article is devoted to modern approaches to implementing the one of the leading paradigms for the development of education as a significant public institution, considering "lifelong learning". A potential model for its implementation is "pampedia" proposed by J-A. Comenius in the XVII century as a concept of global/universal enlightenment, education, development and self-development of man.

**Object.** The article had its purpose to assess the prognostic potential of J-A. Comenius' model of "pampedia" as a universal theory of lifelong education in the context of modernization of the modern education system.

**Methods.** The study implemented the retrospective and comparative methods of analyzing the works of J-A. Comenius.

**Results.** The article substantiated the need to refer to the pedagogical heritage of J-A. Comenius for the purpose of its detailed analysis, theoretical reconstruction and practical testing in modern conditions as a retronovation that is significant for the development of lifelong education. The author also analyzed the phenomenology of "pampedia" and the main ideas of J-A. Comenius' "pansophism" in the context of implementing the principle of universal education.

**Conclusions.** Implementation of certain aspects of J-A. Comenius' "school of life" in the process of development and modernization of the education system through the integration of pedagogy, andragogy and gerontology can provide opportunities to meet the specific intentions of representatives of different generations in modern society.

**Keywords:** retronovation, historical and pedagogical experience, reconstruction, pampedia, lifelong education

**For citation:** Onishchenko, E.V. (2024). Reconstruction of Jan-Amos Comenius' "pampedia" as a theory of lifelong education: an answer to the intentions of the XXI century. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 62–71. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-12>

### Введение

В обществе первой четверти XXI века каждый человек может и должен иметь открытый доступ к образованию различного уровня и направленно-сти. В ответ на этот вызов времени, в настоящее время кардинальные перемены

в государственно-политическом устройстве, а также изменения в социально-экономической жизни России детерминируют существенную перестройку всей системы образования (как особого кросс-культурного социального института). Именно поэтому исследователи отмечают, что данная тенденция стимулирует необходимость интерпретации ведущего для развития системы образования лозунга в формулировке «Образование для жизни». В этой связи возникает проблема создания оптимальных условий для активизации процесса вовлечения в сферу образования лиц различного возраста, а также расширения возможностей для обеспечения их потребности активного участия в различных видах социальной и продуктивной деятельности с целью личностного и профессионального саморазвития.

В частности, в современных условиях происходит оформление и закрепление такого научного конструкта, как «образование в течение всей жизни» (Новиков, 2010). Широкое распространение получают новые концептуальные подходы и альтернативные инновационные технологии организации педагогического процесса. Данная деятельность «инициирует обеспечение непрерывности образования как одного из ведущих направлений модернизации, обеспечивающего его дальнейшее устойчивое развитие» (Онищенко, Сидорчук, 2020, с. 1870). При этом подчеркивается факт того, что «сама идея непрерывного образования так же, как и идея дополнительного непрерывного образования, являются порождением современной цивилизации. Научно-технический процесс заставил ученых обратиться к теории непрерывного образования, и это стало пристальным предметом изучения последних 30–40 лет» (Ильинская, 2013, с. 112).

Однако историки педагогики критически относятся к подобному тезису, так как признают, что многие идеи выдающихся педагогов прошлого сегодня получают особый статус. Поэтому мы поддерживаем мнение авторов, которые отмечают: имеющееся всемирное историко-педагогическое наследие следует оценивать как существенный источник универсального опыта или «вневременные исторические основы педагогических систем» (Рубинштейн, 1922), «фундаментальные педагогические идеи» (Марчукова, 2008, 2009, 2022, 2024). В этой связи можно отметить, что «в условиях глобальной интеграции современного общества, активная ориентация на изучение, освоение и принятие других культур оценивается как одна из ведущих тенденций и ценностей цивилизации» (Онищенко, Нгуен Тхи Лан Ви, 2023, с. 32). Поэтому актуализируется проблема адекватной научной оценки как ретроспективы, так и перспективы организации подобной деятельности.

Указанные тенденции в процессе реформирования образования в начале XXI в. ориентируют нас на приоритетную научную парадигму интеграции просвещения, обучения и воспитания человека на всех этапах его развития. В связи с этим в своем исследовании мы решили обратиться к наследию известного чешского философа, богослова, педагога, исследователя **Яна-Амоса Коменского (1592–1670 гг.)**<sup>1</sup>, основоположника теории *пансофии*<sup>2</sup>, т.е. универсальной

<sup>1</sup> лат. вариант имени — Johann Amos Comenius/Комениус.

<sup>2</sup> «Пансофия» (от греч. παν/все и σοφία/мудрость).

«целостной философии образования», которая предвосхитила ведущие тенденции реформирования образовательной сферы.

В уникальном труде «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих»<sup>3</sup> Я-А. Коменским была заявлена идея пансофизма, т.е. разработки перспективной системы универсальных школ, «в которых бы все юношество того или другого пола, без всякого, где бы то ни было исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни» (Коменский, 1982, с. 22).

Это позволяет заявить авторство «учителя народов» Я-А. Коменского в качестве создателя концепции саморазвития «пампедия»<sup>4</sup> как одной из наиболее релевантных научных парадигм непрерывного образования, а также исследователя, стоящего у истоков оформления данного педагогического феномена. Сегодня предмет пампедии рассматривается как процесс всестороннего развития и «обучения людей всему необходимому для достойной жизни», который «охватывает всю жизнь человека от зачатия до могилы». Одновременно можно отметить наличие аналогий между базовыми положениями «пампедии» Я-А. Коменского и стратегическими задачами совершенствования современного образования, например, в части вовлечения в него представителей различных поколений.

Это побудило к проведению исследования, направленного на оценку прогностического потенциала авторской модели «пампедии» Я-А. Коменского как универсальной теории непрерывного образования в контексте модернизации современной системы образования.

### **Методы исследования**

Для реализации цели исследования были использованы методы ретроспективного и компаративного анализа научной проблемы с использованием текстов Я-А. Коменского, его учеников и последователей. Также применялась сравнительная оценка современных направлений генезиса теории и практики непрерывного образования.

### **Результаты исследования**

Изучение педагогических трудов известного чешского мыслителя «Великая дидактика», «Чувственный мир в картинках», «Открытая дверь языков и всех наук/предметов», «Лабиринт света и рай сердца» и др. свидетельствует, что сформулированная в них идея «пампедии» как всеобщего непрерывного образования, согласно позиции автора, предполагала последовательное достижение высокого

<sup>3</sup> «Первоначальное название «Предвестник всеобщей мудрости». Работа над ним продолжалась в течение всей жизни автора. Первое полное издание вышло в Праге (1966).

<sup>4</sup> «Пам(н)педиа» (от греч. *παν/все* и *παις/ребенок*) — одна из глав труда Я-А. Коменского «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», где идет речь «о всеобщем воспитании умов и о подчинении всех дел жизни такому порядку, чтобы ум каждого человека, в любом возрасте имея увлекательное его занятие, мог стать садом радостей, и предлагаются образцы этого возвышенного и небезуспешно начатого предприятия».

уровня общей культуры отдельного человека и общества в целом за счет просвещения, образования и последовательного самосовершенствования личности. Сам Я-А. Коменский отмечал, что при таком подходе для личностного и профессионального становления и развития будет обеспечен набор оптимальных условий, т.е. быть «мастерскими людей» и «школой жизни». Поэтому учить следует приятно и легко, без насилия, «чтобы как учащие, так и учащиеся чувствовали не отвращение от трудов, а их плоды и радость» (Зиновьева, Бугров, 2022).

Обращение к работам автора «новой дидактики» свидетельствует, что его идея «пампедии» как теории непрерывного образования носила эмпирико-индуктивный характер, предполагая организацию учебной деятельности на основе принципа сенсуализма и наглядности учебно-методического обеспечения образовательного процесса. При этом она строилась на основе синкретизма механизмов природного и культурного/социального развития отдельной личности и подрастающего поколения в их единстве, т.е. была связана с организацией универсального, энциклопедического по своей сути образования.

Следует отметить, что данная теория непрерывного образования и самообразования человека несла на себе отпечаток характерных особенностей философии своего исторического периода — эпохи Нового времени конца XVI в., т.е. «эпохи формирования глобального сознания», однако «полностью переписывала не только каноны образования Средневековья, но и глобально критиковала существующий порядок вещей» (Бибихин, 1998). Подобную трактовку Я-А. Коменским статуса образования сегодня можно оценить как его потенциальную готовность к реализации глобальной цели, связанной с обеспечением разностороннего развития отдельного человека в ходе его жизнедеятельности и в мировом масштабе.

Так, по мнению автора, ориентация на постоянный процесс саморазвития должна стать базисом для осуществления прорыва в ходе всей образовательной деятельности, так как только тогда «весь род человеческий должен дойти до вершин полноты человечности и прийти к культуре независимо от возраста, сословия, пола и народности» (Коменский, 2003). Автором идеи «пампедии» было предложено кардинальное переосмысление статуса и миссии образования в жизни человека, и сегодня данный тезис звучит на редкость актуально. Поэтому можно констатировать, что научные труды Я-А. Коменского имеют характерный футурологический потенциал, но требуют при этом их оценки в контексте исторической триады «прошлое — настоящее — будущее» как временного континуума, нацеленного на восприятие прошлого исключительно в интеграции с настоящим и будущим.

Сегодня научно-педагогическое сообщество априори признает, что совершенствование системы образования должно ориентироваться на удовлетворение социальных *интенций*, т.е. фактических потребностей каждого отдельного индивида. Одновременно исследователями активно позиционируется необходимость оформления такого значимого ресурса как общего, так и профессионального

«развития каждого человека, как готовность к активному и адекватному реагированию на многочисленные, непредсказуемые и зачастую спонтанные изменения во внешней для личности социокультурной сфере за достаточно короткие временные промежутки, причем на любом этапе его жизни, в т.ч. и в пожилом возрасте» (Онищенко, Сидорчук, 2020, с. 1869).

В связи с этим в последние годы проблема обеспечения непрерывного самообразования и саморазвития личности приобретает особую значимость, т.е., согласно образному выражению М.В. Богуславского, выступает в качестве своеобразного «резонанса современности». Именно поэтому активное возрождение «прогностического потенциала» авторского наследия Я-А. Коменского предполагает выявление вневременных, фундаментальных основ педагогических систем прошлого. Размышляя и споря о современных аспектах и вопросах развития и обучения, касающихся детства, взрослости и старости, исследователи задаются вопросом о том, являются ли они достижением современной эволюционной психологии или возникли гораздо раньше и имеют глубокие исторические корни (Марчукова, 2009).

В частности, К. Якубяк отмечает: «Я-А. Коменский подтвердил, что взрослых и даже стариков следует воспитывать...» (Якубяк, 2015, с. 27). Из чего следует, что Я-А. Коменским были не только выделены основные периоды человеческого развития в ходе его жизнедеятельности, но и охарактеризованы соответствующие реальные и символические «школы» для их образования и саморазвития. Так чешским мыслителем была оформлена одна из первых классификаций ведущих этапов последовательного и перманентного развития отдельного человека в течение всей жизни, начиная с момента его появления на свет и заканчивая зрелым возрастом. Кроме этого, современные отечественные комениологи особо отмечают, что его философские взгляды строились на позиции гуманизации всей сферы воспитания и обучения подрастающего поколения как глобального и универсального образования, которое имеет три ведущих ступени — эмпирическую, научную и практическую (Марчукова, 2009).

### **Обсуждение результатов**

Таким образом, Я-А. Коменский трактовал образование как развитие личности с учетом следующих ведущих источников познания: веры, разума и чувства. Данная единая система, по мысли автора, должна включать в себя целый ряд преемственно взаимосвязанных между собой школ: «материнскую» (*schola materna*), «родного языка» (*schola vernacula*), латинскую (*latin schola*), академию (*academia*) как аналог высшей школы, обучение в которой завершается «школой путешествий» (*apodemia*). Этот комплекс был в дальнейшем дополнен им школами возмужалости, отрочества, зрелости и старости, которые оценивались автором как «вершина человеческой мудрости, достижение предела земной жизни и блаженное вступление в жизнь бессмертную, или пожинание плодов жизни» (Мокрогуз, 2015, с. 169).

Мы опираемся на мнение исследователей в сфере общемировой и отечественной комениологии (М.В. Богуславский, А.А. Вербицкий, В.В. Краевский, М.Н. Кузьмин, С.М. Марчукова, К.Э. Нипков, А.Н. Пережовская, К. Якубяк, О.А. Янутш, R. Hartman, K. Schaller и др.) о том, что «пампедия» относится к одной из первых оригинальных авторских концепций топологического самообразования и «самосовершенствования людей на протяжении всей их жизни, в основе которой лежала антропологическая концепция развития человека, т.е. непрерывное обучение человечности» (Марчукова, 2008, с. 98). Согласно комментариям самого Я-А. Коменского, его концепция последовательной реализации ведущих требований «пампедии» «представляет собой совет о всеобщем воспитании умов и о подчинении всех дел жизни такому порядку, чтобы ум каждого человека, в любом возрасте имея увлекающее его занятие, мог стать садом радостей, и предлагаются образцы этого возвышенного и небезуспешно начатого предприятия» (Марчукова, 2008, с. 107). Одновременно Я-А. Коменским заявлена потенциальная перспектива для постоянного саморазвития личности, когда каждый становится наставником для самого себя, «чтобы при этом все люди имели знание о будущей жизни, воодушевлялись мечтой о ней и прямыми путями были ведомы к ней; были научены мудро решать дела земной жизни так, чтобы и в ней по возможности все было надежно; учились так идти путем единоклассия, чтобы не могли расходиться друг с другом во вред себе ни на земных, ни на вечных путях и умели приводить к согласию других, разногласящих... были преисполнены усердия и стремления к тому, чтобы слова и поступки пребывали между собой в наибольшем возможном согласии» (Пережовская, 2015).

Подобные советы сегодня следует оценивать как социальные и этические каноны взаимодействия, которые предполагают, что каждый человек в ходе собственного развития опирается как на личные, так и общественные интенции, которые, по нашему мнению, стимулируют мотивацию и творческое отношение к самообразованию за счет создания в школе позитивной атмосферы, удовлетворения актуальных потребностей человека, в т.ч. готовности эффективно отвечать на все вызовы ближайшего окружения, а также ассимиляции комплекса достижений внешнего научного, культурного и социального прогресса в сфере собственной внутренней самореализации.

Кроме этого, в трудах Я-А. Коменского были обозначены составляющие общей педагогики, которые сегодня могут быть идентифицированы с андрагогикой и геронтологикой<sup>5</sup> (Резер, 2021, с. 39). Развитие идеи «пампедии» Я-А. Коменского за счет интеграции педагогики, андрагогики, геронтологик в наше время

<sup>5</sup> Андрагогика (от греч. ἀνήρ — взрослый человек, ἄγειν — вести), т.е. раздел педагогики, раскрывающий закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога (А. Капп, 1833 г.);

Геронтогика (от греч. γέρωντος — пожилой, ἄγειν — вести), в т.ч. «геронтообразование» (Т.М. Кононьгина, 2004), т.е. раздел педагогики, связанный с образованием лиц зрелого/пожилого возраста. Данные дефиниции появились по аналогии с «геронтократией», т.е. властью старейшин (У. Риверс, начало XX в.).

возможно за счет разработки вариативных организационно-управленческих моделей и внедрения практического инструментария реализации подобной деятельности в рамках реформирования всей образовательной системы с целью ее адаптации к обновляющимся интенциям со стороны потенциальных потребителей — лиц всех возрастов.

### **Выводы**

Таким образом, итогом нашего краткого ретроспективного анализа может быть вывод о том, что педагогическое наследие Я-А. Коменского, автора концепции «пампедии» как парадигмы всеобщего образования, до сих пор не теряет своей актуальности и предлагает современным исследователям реальные возможности для активного внедрения в практику его фундаментальных идей обеспечения непрерывного образования в авторской трактовке феномена «школы жизни» человека.

В связи с этим, актуальная задача реализации потребности человека в духовном росте, творческом совершенствовании, профессиональной самореализации может быть решена на основе интерпретации прогностического педагогического наследия Я-А. Коменского. Непрерывное образование становится значимым стратегическим ресурсом, а также доминирующей социальной подсистемой в реалиях образования начала XXI в., поэтому поиск оптимального инструментария его развития может осуществляться в т.ч. с учетом модели «пампедии» Я-А. Коменского.

### **Список литературы**

- Бим-Бад, Б.М. (Ред.). (2002). Педагогический энциклопедический словарь. Москва: Большая российская энциклопедия.
- Зиновьева, Э.Н., Бугров, В.М. (2022). Педагогическое наследие Я.А. Коменского в современном образовательном процессе. Материалы XIV междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум» (13 апреля, 2023 г.) URL: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018031971> (дата обращения: 03.03.2024).
- Ильинская, Я.А. (2013). История формирования концепции дополнительного непрерывного образования. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, (4), 110–125.
- Кларин, В.М., Джурицкий, А.Н. (Ред.). (1989). Педагогическое наследие: Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Москва: Педагогика.
- Коменский, Я.А. (1982). Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Москва: Педагогика.
- Коменский, Я.А. (2003). Панпедия: Искусство обучения мудрости. Москва: Изд-во УРАО.
- Марчукова, С.М. (2008). Ян Амос Коменский: приглашение к диалогу. Санкт-Петербург: Европейский дом.
- Марчукова, С.М. (2009). «Лабиринт света и рай сердца» Я.А. Коменского и современная педагогика. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, (102), 83–93.

Мокрогуз, Е.Д. (2015). Образование людей «третьего возраста»: социокультурный анализ тенденций развития. *Человек и образование*, 45(4), 169–173.

Онищенко, Э.В., Сидорчук, Т.А. (2020). Феномен геронтообразования в России: исторический опыт и стратегия развития в контексте организации непрерывного образования. VI Международный форум «Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов» (27–29 мая, 2020 г.). Казань: Казанский Федеральный университет.

Онищенко, Э.В., Лан Ви, Н.Т. (2023). Основные подходы к организации поликультурной среды в учреждениях дошкольного образования Вьетнама. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*, 18(3), 631–640.

Пережовская, А.Н. (2015). Вклад Я.А. Коменского в развитие педагогической науки. Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. Конф (май 2015 г.). Казань: Бук. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/7993/> (дата обращения: 03.03.2024).

Резер, Т.М. (2021). Методология организации профессионального обучения граждан старшего возраста: общая концепция. *Образование и наука*, 23(4), 11–42. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-4-11-42>

Якубьяк, К. (2015). О происхождении концепции непрерывного образования. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*, 2(13), 25–30.

## References

Bim-Bad, B.M. (Ed.). (2002). *Pedagogical encyclopedic dictionary*. Moscow: Big Russian Encyclopedia. (In Russ.).

Clarín, V.M., Jurinsky, A.N. (Eds.). (1989). *Pedagogical heritage: J.A. Komensky, D. Locke, J.-J. Russo, J.G. Pestalozzi*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Ilyinskaya, J.A. (2013). History of the Formation of the Concept of Additional Continuing Education. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya Psikhologiya (Bulletin of the South-Ural State Humanitarian and Pedagogical University)*, (4), 110–125. (In Russ.).

Komensky, J.A. (1982). *Selected pedagogical essays*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Komensky, J.A. (2003). *Panpedia: The Art of Teaching Wisdom*. Moscow: Publishing House of URAE. (In Russ.).

Marchukova, S.M. (2008). *Jan Amos Komensky: an invitation to dialogue*. St. Petersburg: European House. (In Russ.).

Marchukova, S.M. (2009). “Labyrinth of light and paradise of the heart” J.A. Komensky and modern pedagogy. *Izvestiya Rossiiskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta im. A.I. Gertsena (Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences)*, (102), 83–93. (In Russ.).

Mokroguz, E.D. (2015). Education of people “third age”: sociocultural analysis of development trends. *Chelovek i Obrazovanie (Man and Education)*, 45(4), 169–173. (In Russ.).

Onishchenko, E.V., Sidorchuk, T.A. (2020). The phenomenon of gerontic education in Russia: historical experience and development strategy in the context of the organization of con-

tinuing education. VI International Forum on Teacher Education "Prospects and priorities of pedagogical education in the era of transformations, choices and challenges" (May 27–29, 2020). Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University. (In Russ.).

Onishchenko, E.V., Lan Vi, N.T. (2023) Basic approaches to the organization of a multicultural environment in pre-school institutions of Vietnam. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta (Scholarly notes of the Trans-Baikal State University)*, 18(3), 31–40. (In Russ.).

Perezhovskaya, A.N. (2015). Contribution of J.A. Komensky to the development of pedagogical science. Innovative pedagogical technologies: materials of II International Scientific Conference (May, 2015). Kazan: Buk. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/7993/> (In Russ.).

Rezer, T.M. (2021). Methodology of organization of professional training of senior citizens: general concept. *Obrazovanie i Nauka (Education and Science Journal)*, 23(4), 11–42. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-4-11-42> (In Russ.).

Zinovieva, E.N., Bugrov, V.M. (2022). Pedagogical Heritage of Y.A. Komensky in the modern educational process. Materials of the XIV International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum" (April 13, 2023). URL: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018031971> (In Russ.).

Yakubyak, K. (2015). On the origin of the concept of lifelong learning. *Obrazovanie Cherez Vsyu Zhizn': Nepreryvnoe Obrazovanie v Interesakh Ustoichivogo Razvitiya (Lifelong Learning: Continuing Education for Sustainable Development)*, 2(13), 25–30. (In Russ.).

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Элеонора Васильевна Онищенко**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка Института детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, [eleonoraon@mail.ru](mailto:eleonoraon@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8486-4169>

## ABOUT THE AUTHOR

**Eleonora V. Onishchenko**, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of Children, Institute of Childhood, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, Russian Federation, [eleonoraon@mail.ru](mailto:eleonoraon@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8486-4169>

Поступила: 20.01.2024; получена после доработки: 05.03.2024; принята в печать: 16.04.2024.  
Received: 20.01.2024; revised: 05.03.2024; accepted: 16.04.2024.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-24-13>

УДК/UDC 159.99; 37.013.2

## Психологическая характеристика наставничества как условия преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога

Т.Т. Щелина<sup>1</sup>✉, С.О. Щелина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, Арзамас, Российская Федерация

<sup>2</sup> Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ arz65@mail.ru

### Резюме

**Актуальность.** В статье приводятся результаты исследования особенностей личностно-профессионального развития будущих педагогов во взаимодействии с наставниками — молодыми преподавателями.

**Цель работы** — изучить динамику личностно-профессионального развития студентов, участвовавших в экспериментальной программе наставничества в вузе.

**Выборка.** В исследовании приняли участие 300 респондентов в возрасте от 18 до 22 лет (245 девушек, 55 юношей), студенты педагогических специальностей.

**Методы.** В исследовании использованы опросники «Мотивы педагогической профессии» (Т.Н. Сильченкова), «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин), «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» (С.А. Пакулина), методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса — Даймонда (в адаптации А.К. Осницкого), методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге. Для обработки количественных данных использовался *t*-критерий Стьюдента.

**Результаты.** Дана характеристика наставничества как условия и технологии обеспечения преемственности личностно-профессионального развития будущих педагогов. Результаты эмпирического исследования позволили описать динамику профессиональной (педагогической) направленности студентов, оценить уровень развития их гибких навыков, выявить мотивацию достижения успеха. В результате участия в разработанной Программе наставничества у студентов изменились мотивы выбора педагогической деятельности (увеличилось количество внутренних мотивов), возросли показатели гибких навыков (коммуникативных и организационных способностей, стрессоустойчивости, социально-психологической адаптации), качественно изменились представления о собственном успехе (оценки основных характеристик успеха стали более интериоризированными).



**Выводы.** Реализация Программы наставничества, разработанной с учетом особенностей студентов, мотивов и интересов молодых преподавателей, позволяет последовательно и целенаправленно актуализировать субъектную позицию будущих педагогов, обеспечивая преемственность их личностно-профессионального развития в вузе.

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное развитие, высшее образование, педагогическая профессия, педагогическая деятельность

**Для цитирования:** Щелина, Т.Т., Щелина, С.О. (2024). Психологическая характеристика наставничества как условия преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 72–93. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-13>

## Psychological characteristics of mentoring as a condition for continuity of personal and professional development of a future teacher

Tamara T. Shchelina <sup>1</sup>✉, Svetlana O. Shchelina <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Arzamas Branch of Nizhny Novgorod State University named after Lobachevsky, Arzamas, Russian Federation

<sup>2</sup> Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ arz65@mail.ru

### Abstract

**Background.** The article presents the results of research into the characteristics of the personal and professional development of the future teachers in interaction with their mentors — young university teachers.

**Objectives.** The study had its purpose to investigate the dynamics of personal and professional development of students who participated in the experimental mentoring program at the university.

**Study Participants.** The study involved 300 respondents aged 18 to 22 years (245 women, 55 men), students of pedagogical specialties.

**Methods.** Primary and final diagnostics included the questionnaires “Motives of the teaching profession” (T.N. Silchenkova), “Communicative and organizational inclinations” (V.V. Sinyavsky, B.A. Fedorishin), “Students’ motivation for achieving success” (S.A. Pakulina), Rogers — Diamond’s method for diagnostics of socio-psychological adaptation, Holmes and Rago’s method for determining stress resistance and social adaptation. The Student’s t-test was used to process quantitative data.

**Results.** The article determined the characteristics of mentoring as a condition and technology for ensuring the continuity of personal and professional development of the future teachers. The empirical study results allowed to describe the dynamics of their professional (pedagogical) orientation, to assess the level of their flexible skills development, and reveal their motivation for success. As a result of participation in the developed Mentoring Program, students’ motives for choosing pedagogical activity have

changed (the number of internal motives has increased), indicators of flexible skills (communicative and organizational abilities, stress resistance, socio-psychological adaptation) have increased, their ideas about success have changed qualitatively (assessments of the main characteristics of success have become more internalized).

**Conclusions.** Implementation of the Mentoring Program taking into account the students' personal characteristics, motives and interests of young teachers makes it possible to consistently and purposefully activate the subject position of future teachers, ensuring the continuity of their personal and professional development at the university.

**Keywords:** personal and professional development, higher education, teaching profession, pedagogical activity

**For citation:** Shchelina, T.T., Shchelina, S.O. (2024). Psychological characteristics of mentoring as a condition for continuity of personal and professional development of a future teacher. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 72–93. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-13>

## Введение

Профессиональная деятельность педагога при определенных условиях относится к группе уязвимых с точки зрения влияния на развитие личности, ее целостности, на удовлетворенность реализуемыми планами, ощущение успешности, наличие положительных эмоций и мотивацию межличностных отношений, на поиск ресурсов для преодоления трудностей. Неслучайно и исследователи, и сами педагоги отмечают, что особенности профессиональной деятельности (Гроза, 2009; Митина и др., 2023; Семиздралова, 2010; Сорокина, Попова, 2012; Форманюк, 2012), предполагающие интенсивное общение и высокую ответственность при недостаточном социальном признании и поддержке, приводят к внутреннему напряжению, выдержать которое сложно опытному учителю и практически невозможно начинающему, вчерашнему студенту.

Современная школа находится в ситуации кадрового кризиса: коллективы стареют, выпускники не спешат в профессию, учителя всех возрастов, а не только молодые, уходят из школы даже в середине учебного года (Поташник, 2019) по целому ряду причин, анализ и устранение которых требует системного решения на всех уровнях управления системой образования. Неслучайно с 2013 г. в России активно возрождается институт наставничества как один из приоритетов федеральной образовательной и кадровой политики, развитие которого закреплено в 2018 г. Указом Президента Российской Федерации, включено в национальный проект «Образование». В настоящей работе наставничество рассматривается как возможность выстроить стратегию преемственности в психолого-педагогическом сопровождении молодых педагогов на всех этапах вхождения в профессию (Щелина, 2023).

Традиционное рассмотрение феномена преемственности в профессиональной подготовке будущих педагогов только как дидактического принципа, в отрыве от индивидуальных особенностей учащихся, профессиональной

деятельности и личности конкретного учителя приводит, как показывают исследования (Бывшева, 2014), к формальному выполнению требований, стагнации, деформации или деструкции его личностно-профессионального развития. В этой связи очевидно особое внимание как отечественных, так и зарубежных ученых и практиков в сфере образования к изучению личностных особенностей и профессиональных навыков молодых (начинающих) педагогов, их адаптации в начале профессионального пути и готовности к последующему профессиональному развитию (Гладкая, 2012; Грачева и др., 2020; Заир-Бек, Пискунова, 2016; Куликова, 2018; Hanushek, Rivkin, 2006; Rivkin et al., 2005).

В системе современного российского образования кадровый дефицит напрямую связан с проблемой преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога на всех этапах вхождения в профессию. Это показывают результаты исследований, выполненных в различных регионах страны (Афанасьева и др., 2020; Лучкина, 2009; Покусаев, 2007; Черданцева, 2015; Черникова, 2008), в которых на фоне общего снижения престижа профессии педагога, интереса молодежи к педагогической деятельности фиксируются трудности начинающих педагогов, связанные с их личностными характеристиками: оценка себя как профессионала, готовность к взаимодействию с детьми, родителями, коллегами, мотивация к профессиональному росту и развитию, творческому самовыражению в профессии.

Решение проблемы нацеливает на развитие наставничества, которое в соответствии с Концепцией, утвержденной Президиумом РАО, рассматривается как «универсальный механизм обеспечения личностно-профессиональной социализации индивида, социально-педагогическая технология организации и сопровождения его личностного, профессионального развития, мотивации, роста, мастерства, формирования духовно-нравственных и гражданско-патриотических качеств» (Концепция развития наставничества..., 2023, с. 1).

Интерес к возрождению наставничества в образовательной и кадровой практике в целом обусловлен его ресурсными характеристиками, позволяющими обеспечить преемственность передачи и ускорения социального опыта, способствующими интенсификации профессионального становления и развития личности будущего специалиста. В этом отношении привлекательна идея рассмотрения феномена преемственности в сочетании педагогических, психологических и социологических подходов (Архипова, 2009), согласно которой недооценка механизмов преемственности в условиях «образования через всю жизнь», их слабая выраженность в отечественном образовании не только приводят к его дискретности, автономности каждого из уровней, но и обуславливают прерывность и задержку личностно-профессионального развития будущего специалиста, который вынужден на каждом из образовательных уровней кардинально менять свои ценностные отношения и установки, стратегии поведения, способы деятельности и взаимодействия, оказавшись не готовым и не подготовленным к переходу на новый этап.

Особый риск в этом отношении представляет этап первичного профессионального ориентирования в условиях, когда в период выбора профессии и вуза педагогические направления занимают в планах и прогнозах абитуриентов последние места как страховочный вариант при прочих неудачах. Впоследствии к таким студентам добавляются те, кому было все равно, куда поступать, и те, кому хоть куда-то удалось пройти по набранным баллам ЕГЭ. В течение вузовского периода обучения им предстоит «бороться» с собой, преодолевая или усугубляя сложившиеся установки по отношению к школе как месту работы, детям как объектам профессиональной деятельности и к себе как ее субъекту, к самой профессиональной деятельности педагога, своему развитию и реализации в ней. С этих позиций, есть все основания для более глубокой проработки проблемы обеспечения преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога на всех этапах вхождения в профессию (школа — вуз — школа) как целенаправленно организованного процесса взаимодействий, при котором на основании прошлого образовательного и личностного опыта абитуриентов возникает новый опыт, обеспечивающий непрерывное воспроизводство, изменение и развитие не только системы профессиональной подготовки, но и становление и развитие личности студента посредством освоения профессиональной образовательной программы, взаимодействия с преподавателями, однокурсниками и работодателями, рефлексии и преобразования приобретенного опыта.

В традициях отечественной психологии (Е.М. Борисова, Л.Н. Захарова, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников) профессиональное развитие личности специалиста содержательно рассматривается значительно шире формирования умений и навыков и связано со становлением ее ценностно-смысловых структур (Чарина, 2004). Неслучайно, обращаясь к психологической характеристике наставничества как условия преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога, особое внимание мы уделяем тем ценностям, мотивам, целям и условиям, которые определяют современное наставничество как вид социальной деятельности (Концепция развития наставничества..., 2023). Ориентиры на приоритет развития личности, учение и социальную активность для личностно и социально значимой самореализации не только придают психолого-педагогическую окраску ценностно-содержательной характеристике наставничества, но и обуславливают специфику технологического обеспечения наставнической деятельности на основе неформального образовательно-профессионального взаимодействия опытного и начинающего работника, организационной и психолого-педагогической поддержки личностно-профессиональной социализации молодого сотрудника, в нашем случае — будущего педагога.

Представленная коллективом ученых РАО «Концепция развития наставничества в Российской Федерации» отличается глубокими психологическими основаниями в определении и описании видов деятельности наставника, их целей и содержания, реализация которых предполагает изучение личностных особенностей и проблем, профессионального потенциала и профессиональных затруднений,

установление и поддержание контакта на основе диалога и доверительных отношений, выбор адекватных уровню развития методов взаимодействия и деятельности (совместной, по образцу, самостоятельной саморазвивающейся) и др.

Применительно к исследуемой нами проблеме, так называемый эталон деятельности наставника, его взаимодействия с подопечным может в определенной мере выступать в качестве механизма обеспечения преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога, поскольку задает образцы и способствует их усвоению, воспроизводству и рефлексии в психологически безопасной обстановке с элементами оперативной обратной связи (супервизии). Создание атмосферы доверия и безопасности, а также сама личность наставника, ее привлекательность, интерес к ней и стремление быть похожим на него соответствуют межличностному механизму социализации, который основан на психологическом механизме межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и проявляется во взаимодействии человека с субъективно значимыми для него лицами (Мудрик, 2000).

В контексте изучения наставничества как условия преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога особо отметим рефлексивный механизм, сущность которого раскрывается во внутреннем диалоге с самим собой, с различными сторонами собственного Я, с реальными или вымышленными людьми, значимыми лицами. Анализируя, споря, оценивая, соглашаясь или опровергая, человек осознает и переживает ценности, реальность своей жизни, себя самого и уже сознательно принимает решения или отвергает то, с чем не согласен, таким образом меняясь, в том числе и под косвенным влиянием значимых лиц, например, под влиянием наставника. Ресурсный потенциал рефлексии в наставнической деятельности особенно востребован во взаимодействии с неуверенными, тревожными, гиперответственными, сосредоточенными на себе и своих недостатках, самокритичными подопечными. Рефлексия в форме внутреннего диалога дает возможность высказаться, отрепетировать мысленно в психологически безопасной обстановке трудно дающиеся действия, поступки, фразы, отношения.

Таким образом, представленные психологические аспекты наставничества, раскрывающие его характеристики как условия преемственности личностно-профессионального развития студента, позволяют выстроить в вузе системно и целенаправленно организованный «процесс управления развитием личности» будущего педагога на основе неформальных взаимодействий со значимыми лицами (наставниками) с учетом особенностей и потребностей наставляемых, мотивации и готовности наставников к последовательному усложнению содержания и способов актуализации субъектной позиции подопечных.

### **Методы исследования**

В рамках эксперимента по внедрению в ННГУ им. Н.И. Лобачевского системы наставничества, ставшего частью мероприятий по реализации Программы

стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», в Арзамасском филиале отработывалось проектное направление, связанное с оказанием помощи студентам в построении индивидуальной траектории личностно-профессионального развития с целью отбора и привлечения наиболее заинтересованных и мотивированных из них для продолжения обучения в магистратуре и аспирантуре с последующим трудоустройством в вуз.

Перед началом и в конце проведения активных мероприятий в рамках проекта осуществлялась диагностика текущего состояния профессиональной (педагогической) направленности студентов, их уровня развития гибких навыков, мотивации достижения успеха в вузе. Для этого использовались следующие методики: «Мотивы педагогической профессии» Т.Н. Сильченковой (Федоров и др., 2018), «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, Б.А. Федоришина (Райгородский, 2007), методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса — Даймонда в адаптации А.К. Осницкого (Осницкий, 2004), методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге в адаптации Д.Я. Райгородского (Райгородский, 2001), «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» С.А. Пакулиной (Пакулина, 2008).

Полученные результаты положены в основу формирующего эксперимента в рамках реализации программы наставнической деятельности, основная цель которой заключалась в создании оптимальных условий для развития будущих специалистов в сфере образования посредством добровольной, безвозмездной и творческой передачи более опытным молодым преподавателем своим подопечным навыков, знаний и отношений, а также своевременное оказание помощи в принятии правильных решений и выборе адекватных способов их достижения.

Задачи программы:

1) развитие у студентов интереса к педагогической деятельности, содействие осознанию субъективной значимости ее освоения и реальных возможностей собственного развития в ней;

2) формирование гибких навыков, способствующих относительно быстрой адаптации к новым условиям, умению устанавливать и поддерживать социальные и эмоциональные контакты, работать в команде и коллективе;

3) приобщение к научной и воспитательной деятельности как способам освоения профессиональных технологий и возможности самореализации и самоутверждения в неформальной, психологически безопасной обстановке;

4) актуализация имеющихся профессиональных компетенций в процессе участия в различных видах учебной и учебно-профессиональной деятельности.

Программа реализации наставничества включает общую и вариативную части. Цели, задачи и формы реализации последней разработаны персонально каждым преподавателем-наставником.

В общую часть входили мероприятия, направленные на развитие научного самосознания студентов, содействие их личностно-профессиональному самоопределению, развитие и поддержание интереса к педагогической профессии,

подготовку кадрового резерва руководителей студенческих общественных объединений, молодых преподавателей кафедр:

- стратегические сессии и дискуссионные клубы на темы, связанные с их представлениями о будущем педагогики и образования;
- профориентационные квесты, где наставляемые студенты были организаторами;
- различные волонтерские акции и мероприятия для школьников;
- научные школы молодых исследователей;
- проффильные смены в студенческом лагере и др.

Наставническая деятельность развивалась в нескольких направлениях:

- приобщение студентов к научному поиску и формирование исследовательской культуры;
- эффективное обучение иностранному языку;
- спортивное тренерство и формирование культуры здорового образа жизни;
- развитие волонтерства в контексте студенческого самоуправления;
- развитие гибких навыков в профориентационной работе с учащимися школ.

Преподаватели-наставники проводили со студентами мероприятия в новых актуальных форматах (форсайт-сессии, имиджмейкинг, хакатоны), соревнования по тематикам направления наставников, а также совместно подготовленные просветительские мероприятия и интеллектуальные игры для студентов разных групп и факультетов.

В конце года в рамках весеннего Молодежного научно-образовательного форума «Формула успеха» были подведены итоги первого года проекта: преподаватели-наставники и их наставляемые студенты демонстрировали освоенные знания, умения и навыки в совместных выступлениях на секциях и в ходе проведения мероприятий для студентов младших курсов и учащихся психолого-педагогических классов.

### **Выборка**

В реализации проекта в качестве наставляемых принимали участие 150 студентов Арзамасского филиала ННГУ (возраст 18–22 года, 125 девушек, 25 юношей) — будущие учителя начальных классов, иностранного языка, биологии и географии, социальные педагоги, педагоги-психологи; в роли наставников выступили пять молодых преподавателей (возраст 28–32 года).

Контрольную группу составили 150 студентов Арзамасского филиала ННГУ тех же направлений (возраст 18–22 года, 120 девушек, 30 юношей), не принимавшие участие в проекте.

### **Результаты исследования**

В результате первичной диагностики у студентов были выявлены следующие особенности педагогической направленности с помощью методики «Мотивы педагогической профессии» Т.Н. Сильченковой (Таблица 1).

**Таблица 1**  
**Мотивы выбора педагогической профессии студентами**

Мотивы выбора педагогической профессии студентами	M	SD	$\lambda$ Колмогорова — Смирнова, уровень значимости p
Интерес к учебному предмету	4,7	0,48	0,386
Желание обучать данному предмету	3,5	0,97	0,412
Стремление посвятить себя воспитанию детей	2,8	0,42	0,573
Осознание педагогических способностей	3,8	0,79	0,886
Желание иметь высшее образование	4,9	0,32	0,609
Представление об общественной важности, престиже педагогической профессии	4,2	1,03	0,551
Стремление к материальной обеспеченности	4,1	0,86	0,467
Так сложились обстоятельства	4,6	0,70	0,212

**Table 1**  
**Students' motives for choosing a teaching profession**

Students' motives for choosing a teaching profession	M	SD	$\lambda$ Kolmogorov — Smirnov, p value
Interest in the academic subject	4.7	0.48	0.386
The desire to teach this subject	3.5	0.97	0.412
The desire to devote himself to the children upbringing	2.8	0.42	0.573
Awareness of pedagogical abilities	3.8	0.79	0.886
The desire to have a higher education	4.9	0.32	0.609
Social importance and prestige of the teaching profession	4.2	1.03	0.551
Striving for financial success	4.1	0.86	0.467
That's how the circumstances turned out	4.6	0.70	0.212

Основными ведущими мотивами выбора педагогической деятельности у студентов являются желание иметь высшее образование, интерес к учебному предмету и стечение обстоятельств. Наименее значимым мотивом выбора профессиональной деятельности оказалось стремление посвятить себя воспитанию детей, что подтверждает руководство большинства студентов внешними причинами выбора педагогической профессии (родители настояли, по результатам ЕГЭ, вместе с другом поступали и т.д.).

Результаты первичного исследования показателей гибких навыков с помощью методики «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, Б.А. Федоришина, методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса — Даймонда (в адаптации А.К. Осницкого), методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге (в адаптации Д.Я. Райгородского), представлены на Рисунках 1, 2 и в Таблице 2.

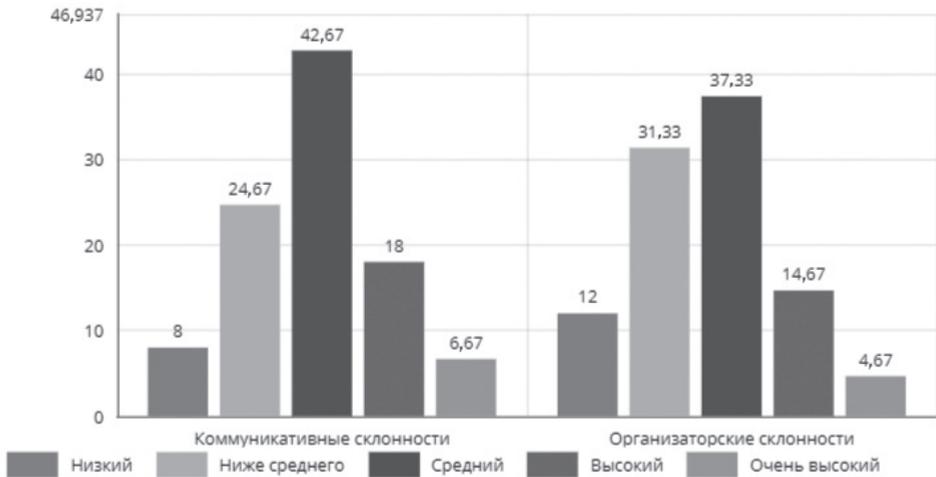


Рисунок 1  
Показатели коммуникативных и организаторских склонностей студентов, %

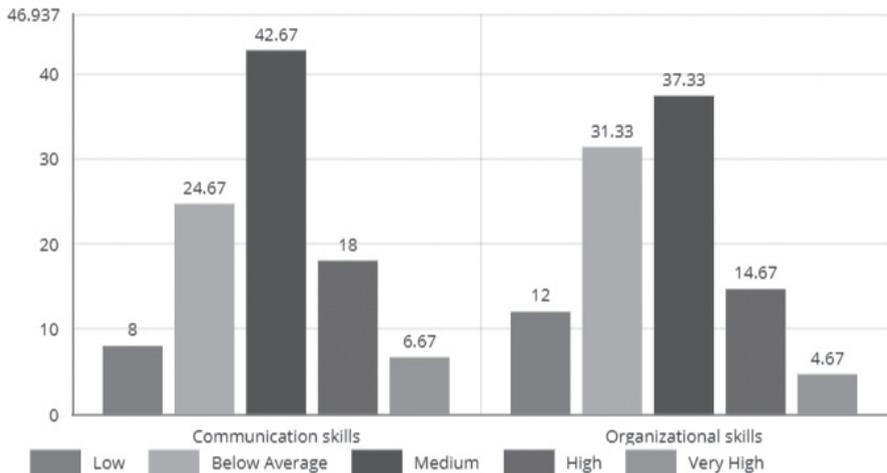


Figure 1  
Indicators of students' communicative and organizational aptitudes, %

У студентов педагогической направленности преобладает средний уровень коммуникативных и организаторских склонностей: они стремятся к расширению

и развитию имеющихся социальных контактов, могут отстаивать свое мнение и планировать свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью и для эффективной профессиональной деятельности нуждается в развитии и совершенствовании.

**Таблица 2**  
**Показатели социально-психологической адаптации студентов (средний балл)**

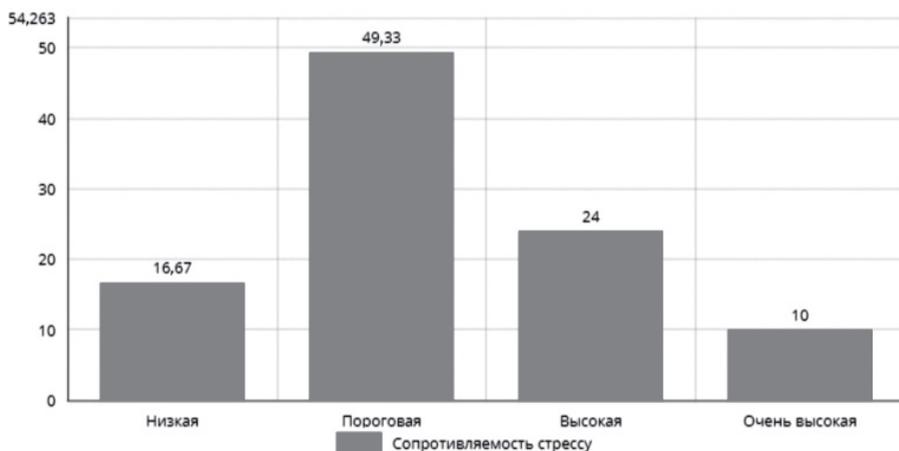
Показатели социально-психологической адаптации	M	SD	$\lambda$ Колмогорова — Смирнова, уровень значимости p
Стремление к доминированию	37,9	8,24	0,441
Интернальность	55,3	12,18	0,125
Эмоциональный комфорт	44,2	10,44	0,284
Принятие других	58,1	10,2	0,236
Самопринятие	55,4	5,44	0,654
Адаптация	48,2	5,51	0,663
Эскапизм	20,4	2,22	0,712

**Table 2**  
**Indicators of socio-psychological adaptation of students (average score)**

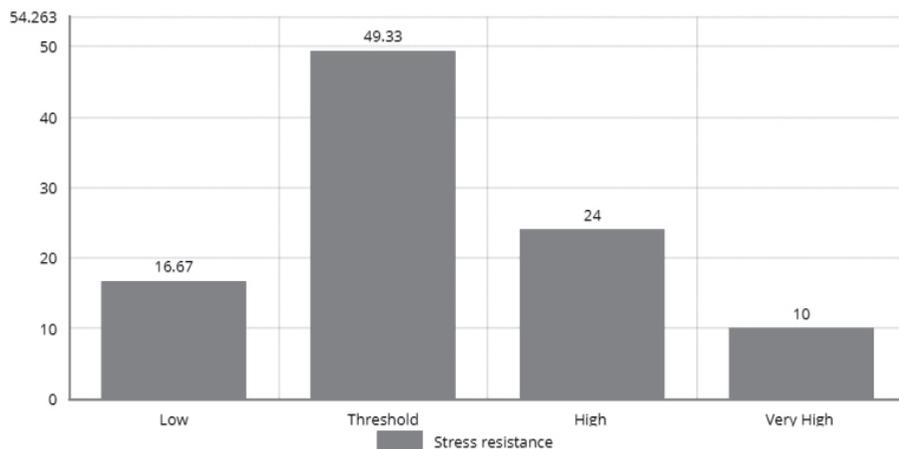
Indicators of socio-psychological adaptation of students	M	SD	$\lambda$ Kolmogorov — Smirnov, p value
Striving for dominance	37.9	8.24	0.441
Internality	55.3	12.18	0.125
Emotional comfort	44.2	10.44	0.284
Acceptance of others	58.1	10.2	0.236
Self-acceptance	55.4	5.44	0.654
Adaptation	48.2	5.51	0.663
Escapism	20.4	2.22	0.712

У большинства испытуемых выявлен средний уровень интегральных показателей социально-психологической адаптации. Это дает основания прогнозировать возникновение проблем с реализацией внутренних возможностей, способностей, личностного потенциала в учебной деятельности и удовлетворенностью своих социогенных потребностей. Они хорошо принимают себя и других, реальны в оценке своих и чужих качеств, способностей и возможностей. В целом студенты ощущают эмоциональный комфорт, но также могут быть подвержены негативным состояниям, таким как страх, тревога, беспокойство, неуверенность в себе и др. Им свойственна широкая вариативность поведения в зависимости от конкретных социальных ситуаций и их представлений о текущей ситуации. Студенты не стремятся к доминированию, не проявляют инициативы, стараются оставаться в тени. Высокий показатель эскапизма (больше 20 баллов) свидетель-

свует о том, что молодые люди в стрессовых ситуациях склонны уходить от реальной жизни в мир иллюзий, фантазий.



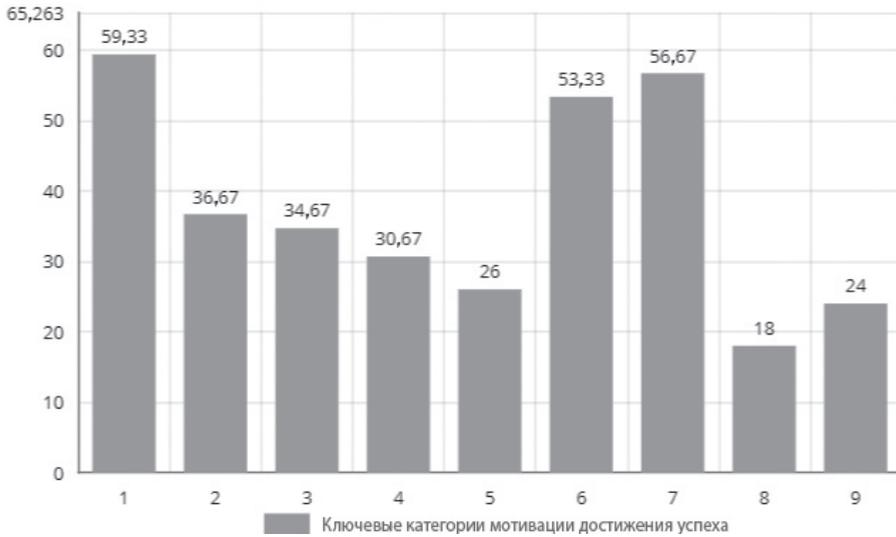
**Рисунок 2**  
Распределение показателей стрессоустойчивости студентов, %



**Figure 2**  
Distribution of stress resistance indicators among students, %

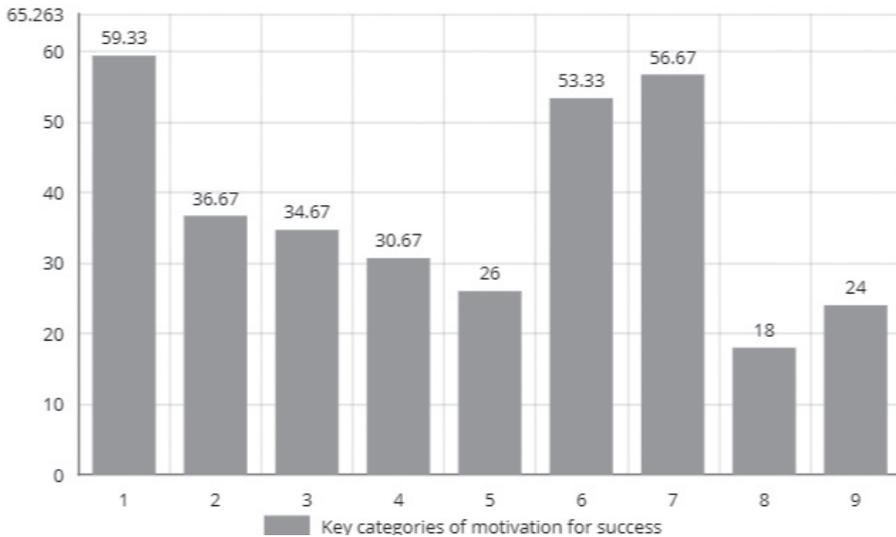
У большинства студентов (49,33%) выявлен пороговый (средний) уровень сопротивляемости стрессу: способность противостояния стрессовым ситуациям требует колоссального количества энергии и ресурсов, в результате чего стрессоустойчивость со временем может значительно снизиться.

Результаты первичной диагностики мотивации достижения студентов в процессе обучения в вузе с помощью методики «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» (С.А. Пакулина) представлены на Рисунке 3.



**Рисунок 3**  
**Распределение показателей ключевых категорий мотивации достижения успеха студентов в вузе, %**

Условные обозначения: 1 — Успех как материальный уровень жизни, 2 — Успех-удача, 3 — Успех-признание, 4 — Успех-власть, 5 — Успех как результат собственной деятельности, 6 — Личный успех, 7 — Успех как психическое состояние, 8 — Успех как преодоление препятствий, 9 — Успех-призвание



**Figure 3**  
**Distribution of key categories of the students' motivation for achieving success, %**

Symbols: 1 — Success as a material standard of living, 2 — Success-luck, 3 — Success-recognition, 4 — Success-power, 5 — Success as a result of one's own activity, 6 — Personal success, 7 — Success as a mental state, 8 — Success as overcoming obstacles, 9 — Success-mission

Большинство студентов могут назвать себя успешными только при наличии высокого материального уровня жизни (59,33%), хорошего психического здоровья (56,67%) и если смогли достичь своих целей и своего внутреннего идеала (53,33%). В меньшей степени успех для них — это преодоление каких-либо препятствий (18%). В целом, понимание успеха у студентов экстериоризировано, т.е. направлено на внешнюю предметную сферу, поскольку только при определенных показателях они могут решить для себя, достигли успеха или нет. Это позволяет сделать вывод о том, что у студентов, осваивающих педагогическое направление подготовки в вузе, недостаточно сформирована внутренняя мотивация, недостаточно развиты гибкие навыки, необходимые в работе педагога, слабо выражена педагогическая направленность.

По итогам первого года реализации проекта была проведена повторная диагностика всех участников программы, позволившая выявить следующие особенности, характеризующие изменения личностно-профессионального развития студентов в результате взаимодействия с наставниками, представленные в Таблице 3. В таблице также приведены результаты студентов ( $n = 150$ ), не имевших возможности участвовать в программе, но также обучающихся в Арзамасском филиале ННГУ. Для сравнения показателей был использован статистический критерий  $t$  Стьюдента для связанных выборок. Предварительно результаты обеих выборок были подвергнуты проверке на нормальность с помощью критерия  $\lambda$  Колмогорова — Смирнова.

**Таблица 3**  
Результаты сравнительного анализа первичной и повторной диагностики студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп, средний балл

Показатель	ЭГ пер- вый срез М (SD)	ЭГ второй срез М (SD)	t-Стью- дента	КГ пер- вый срез М (SD)	КГ второй срез М (SD)	t- Стью- дента
<b>«Мотивы педагогической профессии» (Т.Н. Сильченкова)</b>						
Интерес к учебному предмету	4,7 (0,48)	4,8 (0,46)	2,759**	4,6 (0,47)	4,5 (0,48)	1,163
Желание обучать данному предмету	3,5 (0,97)	3,8 (0,88)	3,018**	3,4 (0,96)	3,4 (0,95)	1,005
Стремление посвятить себя воспитанию детей	2,8 (0,42)	2,9 (0,44)	1,816	2,6 (0,42)	2,5 (0,43)	1,617
Осознание педагогических способностей	3,8 (0,79)	4 (0,76)	1,875	3,9 (0,80)	3,8 (0,81)	1,421
Желание иметь высшее образование	4,9 (0,32)	4,5 (0,33)	2,599*	4,8 (0,32)	5 (0,34)	1,329
Представление об общественной важности, престиже педагогической профессии	4,2 (1,03)	4,4 (0,89)	4,124**	4,3 (0,99)	4,1 (1,01)	1,654

Стремление к материальной обеспеченности	4,1 (0,86)	3,9 (0,87)	1,649	4,2 (0,85)	4,3	1,318
Так сложились обстоятельства	4,6 (0,70)	4,4 (0,68)	1,786	4,5 (0,71)	4,5 (0,72)	1,097
<b>«Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин)</b>						
Коммуникативные склонности	0,60 (0,15)	0,63 (0,10)	2,612**	0,61 (0,10)	0,60 (0,15)	1,249
Организаторские склонности	0,57 (0,05)	0,6 (0,05)	2,701**	0,56 (0,15)	0,56 (0,15)	0,708
<b>Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса — Даймонда (в адаптации А.К. Осницкого)</b>						
Стремление к доминированию	37,9 (8,24)	38,2 (7,99)	2,629**	37,5 (8,25)	37,2 (8,30)	1,498
Интернальность	55,3 (12,18)	55,2 (11,85)	1,458	55,6 (12,15)	55,8 (12,09)	1,501
Эмоциональный комфорт	44,2 (10,44)	52,8 (9,43)	2,803**	43,9 (10,49)	43,7 (10,55)	1,456
Принятие других	58,1 (10,2)	58,4 (10,1)	1,732	58,4 (10,18)	58,2 (10,2)	1,673
Самопринятие	55,4 (5,44)	55,9 (5,39)	1,701	55,2 (5,43)	55,4 (5,49)	1,385
Адаптация	48,2 (5,51)	55,4 (4,89)	3,082**	48,5 (5,5)	48,7 (5,61)	1,409
Эскапизм	20,4 (2,22)	18,2 (2,08)	3,981**	20,1 (2,2)	20,5 (2,3)	1,795
<b>Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге (в адаптации Д.Я. Райгородского)</b>						
Сопrotивляемость стрессу	235 (15,95)	218 (15,86)	2,337*	237 (16,1)	239 (16,31)	1,106
<b>«Мотивация достижения успеха студентов в вузе» (С.А. Пакулина)</b>						
Успех как материальный уровень жизни	16,9 (3,9)	12,5 (4,1)	3,002**	16,6 (3,7)	16,8 (3,9)	1,499
Успех-удача	12,5 (1,5)	12,3 (1,6)	1,875	12,7 (1,4)	12,9 (1,5)	1,205
Успех-признание	10,7 (2,7)	12,8 (2,5)	2,499*	10,4 (2,6)	10,2 (2,2)	1,219
Успех-власть	8,4 (1,9)	7,9 (1,7)	1,796	8,2 (1,7)	8,5 (2,1)	1,301
Успех как результат собственной деятельности	7,5 (1,4)	9,9 (1,9)	4,596**	7,7 (1,5)	7,4 (1,4)	1,312
Личный успех	14,8 (4,2)	15,4 (4,7)	2,279*	14,9 (4,5)	14,6 (4,4)	1,352
Успех как психическое состояние	15,2 (1,7)	16,1 (2,1)	2,344*	15 (1,3)	15,3 (1,4)	1,408
Успех как преодоление препятствий	6,5 (0,9)	6,9 (0,8)	1,564	6,2 (0,9)	5,9 (0,8)	1,505
Успех-призвание	7,2 (1,4)	9,2 (1,3)	2,675**	7 (1,3)	7,1 (1,3)	1,045

Условные обозначения: \* — уровень значимости  $p \leq 0,05$ ; \*\* — уровень значимости  $p \leq 0,01$

**Table 3**  
**Results of comparative analysis of the primary and final diagnostics in the students of experimental (EG) and control (CG) groups, average score**

Indicator	EG primary diagnostics, M (SD)	EG final diagnostics, M (SD)	t-Student	CG primary diagnostics, M (SD)	CG final diagnostics, M (SD)	t-Student
<b>“Motives of the teaching profession” (Silchenkova)</b>						
Interest in the academic subject	4.7 (0.48)	4.8 (0.46)	2.759**	4.6 (0.47)	4.5 (0.48)	1.163
The desire to teach this subject	3.5 (0.97)	3.8 (0.88)	3.018**	3.4 (0.96)	3.4 (0.95)	1.005
The desire to devote himself to the children upbringing	2.8 (0.42)	2.9 (0.44)	1.816	2.6 (0.42)	2.5 (0.43)	1.617
Awareness of pedagogical abilities	3.8 (0.79)	4 (0.76)	1.875	3.9 (0.80)	3.8 (0.81)	1.421
The desire to have a higher education	4.9 (0.32)	4.5 (0.33)	2.599*	4.8 (0.32)	5 (0.34)	1.329
Social importance and prestige of the teaching profession	4.2 (1.03)	4.4 (0.89)	4.124**	4.3 (0.99)	4.1 (1.01)	1.654
Striving for financial success	4.1 (0.86)	3.9 (0.87)	1.649	4.2 (0.85)	4.3	1.318
That's how the circumstances turned out	4.6 (0.70)	4.4 (0.68)	1.786	4.5 (0.71)	4.5 (0.72)	1.097
<b>“Communicative and organizational aptitudes” (Sinyavsky, Fedorishin)</b>						
Communicative skills	0.60 (0.15)	0.63 (0.10)	2.612**	0.61 (0.10)	0.60 (0.15)	1.249
Organizational skills	0.57 (0.05)	0.6 (0.05)	2.701**	0.56 (0.15)	0.56 (0.15)	0.708
<b>Rogers — Diamond’s method for diagnostics of socio-psychological adaptation (adapted by Osnitsky)</b>						
Striving for dominance	37.9 (8.24)	38.2 (7.99)	2.629**	37.5 (8.25)	37.2 (8.30)	1.498
Internality	55.3 (12.18)	55.2 (11.85)	1.458	55.6 (12.15)	55.8 (12.09)	1.501
Emotional comfort	44.2 (10.44)	52.8 (9.43)	2.803**	43.9 (10.49)	43.7 (10.55)	1.456
Acceptance of others	58.1 (10.2)	58.4 (10.1)	1.732	58.4 (10.18)	58.2 (10.2)	1.673
Self-acceptance	55.4 (5.44)	55.9 (5.39)	1.701	55.2 (5.43)	55.4 (5.49)	1.385
Adaptation	48.2 (5.51)	55.4 (4.89)	3.082**	48.5 (5.5)	48.7 (5.61)	1.409
Escapism	20.4 (2.22)	18.2 (2.08)	3.981**	20.1 (2.2)	20.5 (2.3)	1.795
<b>Holmes and Rague’s method for determining stress resistance and social adaptation (adapted by Raigorodsky)</b>						
Stress resistance	235 (15.95)	218 (15.86)	2.337*	237 (16.1)	239 (16.31)	1.106
<b>“Students’ motivation of achieving success” (S.A. Pakulina)</b>						
Success as a material standard of living	16.9 (3.9)	12.5 (4.1)	3.002**	16.6 (3.7)	16.8 (3.9)	1.499
Success-luck	12.5 (1.5)	12.3 (1.6)	1.875	12.7 (1.4)	12.9 (1.5)	1.205
Success-recognition	10.7 (2.7)	12.8 (2.5)	2.499*	10.4 (2.6)	10.2 (2.2)	1.219

Success-power	8.4 (1.9)	7.9 (1.7)	1.796	8.2 (1.7)	8.5 (2.1)	1.301
Success as a result of one's own activity	7.5 (1.4)	9.9 (1.9)	4.596**	7.7 (1.5)	7.4 (1.4)	1.312
Personal success	14.8 (4.2)	15.4 (4.7)	2.279*	14.9 (4.5)	14.6 (4.4)	1.352
Success as a mental state	15.2 (1.7)	16.1 (2.1)	2.344*	15 (1.3)	15.3 (1.4)	1.408
Success as overcoming obstacles	6.5 (0.9)	6.9 (0.8)	1.564	6.2 (0.9)	5.9 (0.8)	1.505
Success-mission	7.2 (1.4)	9.2 (1.3)	2.675**	7 (1.3)	7.1 (1.3)	1.045

*Symbols:* \* — significance level  $p \leq 0.05$ ; \*\* — significance level  $p \leq 0.01$

В результате повторной диагностики были выявлены статистически достоверные изменения у студентов экспериментальной группы в показателях мотивации выбора педагогической профессии, гибких навыков (коммуникативные и организаторские способности, стрессоустойчивость, способность к социально-психологической адаптации), а также ключевых категорий мотивации достижения. В контрольной группе значимых изменений не обнаружено.

### Обсуждение результатов

Результаты проведенного исследования показывают, что участие студентов в программе наставнической деятельности привело к значительным позитивным переменам:

- изменились ведущие мотивы педагогической деятельности: на первое место вышел интерес к учебному предмету, на второе место — желание иметь высшее образование, на третье — общественная важность и престиж педагогической профессии, что качественно изменило внутреннюю структуру педагогической направленности студентов;
- уровень развития коммуникативных и организаторских навыков стал выше за счет увеличения в выборке количества студентов с высоким уровнем данных показателей и снижением количества студентов с показателями низкими и ниже среднего уровня;
- возросли средние значения показателей адаптации, эмоционального комфорта, стремления к доминированию и снизились показатели эскапизма;
- повысился уровень сопротивляемости стрессу за счет прироста процентных показателей студентов с высокой сопротивляемостью и снижения показателей студентов с пороговой сопротивляемостью и ранимостью;
- большинство студентов ощутили значимость своих достижений и успех стали расценивать как личный успех, психическое состояние и результат собственной деятельности.

У студентов, которые на момент проведения данной программы не имели возможности в ней участвовать, положительных изменений, связанных с развитием гибких навыков, мотивации и ориентации на педагогические профессии, не обнаружено. В дальнейшем планируется организация данной программы и для них.

В целом, полученные результаты свидетельствуют о реальной возможности разработки и эффективной реализации в вузе адресных программ наставнической деятельности на основе индивидуально-групповой дифференциации особенностей и потребностей наставляемых, интересов и мотивации наставников как условий преемственности личностно-профессионального развития будущих педагогов.

### **Выводы**

Представленные психологические аспекты наставничества (ценности, ориентиры, мотивы, цели, механизмы и условия) существенно расширяют его возможности как психолого-педагогической технологии и условия обеспечения преемственности личностно-профессионального развития студента в ходе освоения педагогической профессии.

Выстроенное на основе неформальных взаимодействий со значимыми лицами, наставничество позволяет молодым преподавателям последовательно и целенаправленно актуализировать субъектную позицию студентов с учетом их особенностей и потребностей, оказывая тем самым позитивное влияние на изменение профессиональной (педагогической) направленности наставляемых, уровня развития их гибких навыков, мотивации достижения успеха.

### **Практическое применение**

Полученные результаты позволяют расширить представление о наставничестве как психолого-педагогической технологии в современном педагогическом образовании. Представленный опыт может быть полезен специалистам вузовских психологических служб и организаторам воспитательной работы со студентами в системе высшего образования.

### **Список литературы**

Архипова, С.В. (2009). Преемственность в образовании: социологический анализ: автореферат дисс. канд. социол. наук. Екатеринбург.

Афанасьева, Т.П., Новикова, Г.П., Тюнников, Ю.С. (2020). Преемственность образования в общеобразовательном комплексе: инновационные модели и механизмы: Монография. Ярославль; Москва: Канцлер.

Бывшева, М.В. (2014). Отражение линии преемственности образования в программах подготовки будущих педагогов. *Педагогическое образование в России*, (3), 5–9.

Гладкая, И.В. (2012). Молодые учителя о своей готовности к профессиональной деятельности. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, (148), 104–118.

Грачева, Л.Ю., Баграмян, Э.Р., Цыганкова, М.Н., Дугарова, Т.Ц., Шевелева, Н.Н. (2020). Модели и практики профессионального развития учителей в зарубежных системах образования. *Образование и наука*, 22(6), 176–200.

Гроза, И.В. (2009). Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание. *Современные наукоемкие технологии*, (10), 63–54.

Заир-Бек, Е.С., Пискунова, Е.В. (2016). Анализ зарубежных практик адаптации молодого учителя к профессиональной деятельности. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*, 4(92), 92–99.

Концепция развития наставничества в Российской Федерации (одобрена Президиумом РАО 29.06.2023). URL: <http://bipkro.ru:65000/wp-content/uploads/2023/09/Konceptsiya-razvitiya-nastavnichestva-v-Rossijskoj-Federacii.pdf> (дата обращения: 11.03.2024).

Куликова, А.А. (2018). Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(46), 81–93.

Лучкина, Т.В. (2009). Профессионально-личностная позиция молодого учителя в современной школе. *Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения*, (6), 90–97.

Митина, Л.М., Митин, Г.В., Анисимова, О.А. (2023). Профессиональное здоровье педагога: учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. Москва: Издательство Юрайт.

Мудрик, А.В. (2000). Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательский центр «Академия».

Осницкий, А.К. (2004). Определение характеристик социальной адаптации. *Психология и школа*, (1), 43–56.

Пакулина, С.А. (2008). Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, (88), 23–32.

Федоров, А.А., Илалтдинова, Е.Ю., Фролова, С.В. (Ред.). (2018). Методические рекомендации по организации последиplomного сопровождения выпускников. Нижний Новгород: Минский университет.

Покусаев, В.А. (2007). Структура личностных качеств молодых учителей с успешной профессиональной адаптацией в оценках педагогического коллектива. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, (1), 49–55.

Поташник, М.М. (2019). Почему учителя уходят из школы. *Народное образование*, (6), 93–101.

Райгородский, Д.Я. (Ред.). (2001). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М».

Райгородский, Д.Я. (2007). Психодиагностика персонала. Москва: Издательский дом «БАХРАХ-М».

Семиздралова, О.А. (2010). Психологическое здоровье педагога и пути его сохранения. *Народное образование*, (1), 130–135.

Сорокина, Л.В., Попова, О.А. (2012). Психологическое здоровье педагогов, факторы его определяющие. *Вестник ТГУ*, 17(2), 797–801.

Форманюк, Т.В. (2012). Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии*, (6), 57–64.

Чарина, Е.В. (2004). Отношения в системе «наставник-молодой специалист» в процессе профессионализации: дисс. канд. психол. наук. Москва.

Черникова, Е.Г. (2008). Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей. *Вестник Челябинского государственного университета*, (10), 171–179.

Черданцева, Е.В. (2015). Организация работы с молодыми педагогами в муниципальной системе образования. В: Молодой педагог: адаптация и профессиональное становление: Сб. II Межрег. науч.-практич. конф. (09 апреля, 2015 г.). Кемерово: МБОУ ДПО «НМЦ».

Щелина, Т.Т. (2023). Психолого-педагогическое сопровождение молодых педагогов в условиях кадрового дефицита в системе общего образования России. *Мир психологии*, 2(113), 60–67.

Hanushek, E.A., Rivkin, S. (2006). Teacher quality. In: E.A. Hanushek, F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 1051–1078). Amsterdam: North-Holland.

Rivkin, S., Hanushek, E., Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.

## References

Afanasyeva, T.P., Novikova, G.P., Tyunnikov, Y.S. (2020). Continuity of education in the general education complex: innovative models and mechanisms: a monograph. Yaroslavl'; Moscow: Chancellor. (In Russ.).

Arkhipova, S.V. (2009). Preemstvennost' v obrazovanii: sotsiologicheskii analiz: Avtoreferat dis. kand. sotsiol. nauk. (Continuity in education: sociological analysis: abstract of the dissertation). Cand. Sci. (Sociology). Yekaterinburg. (In Russ.).

Byvsheva, M.V. (2014). Reflection of the line of continuity of education in the training programs for future teachers. *Pedagogicheskoe Obrazovanie v Rossii (Pedagogical Education in Russia)*, (3), 5–9. (In Russ.).

Charina, E.V. (2004). Otnosheniya v sisteme "nastavnik — molodoi spetsialist" v protsesse professionalizatsii. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. (Relations in the mentor — young specialist system in the process of professionalization: abstract of the dissertation). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Cherdantseva, E.V. (2015). Organization of work with young teachers in the municipal education system. In the Young teacher: adaptation and professional development, II International Scientific and Practical Conference (April 09, 2015) (pp. 3–7). Kemerovo: MBOU DPO "NMC". (In Russ.).

Chernikova, E.G. (2008). Factors of social and professional adaptation of young teachers. *Vestnik Chelyabinskogo Gosudarstvennogo Universiteta (Bulletin of the Chelyabinsk State University)*, (10), 171–179. (In Russ.).

Fedorov, A.A., Ilaltdinova, E.Yu., Frolova, S.V. (Eds.). (2018). Methodological recommendations on the organization of postgraduate support for graduates. Nizhny Novgorod: Mininsky University. (In Russ.).

Formanyuk, T.V. (2012). The syndrome of "emotional combustion" as an indicator of professional maladjustment of a teacher. *Voprosy Psikhologii (Questions of Psychology)*, (6), 57–64. (In Russ.).

Gladkaya, I.V. (2012). Young teachers about their readiness for professional activity. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena (Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University)*, (148), 104–118. (In Russ.).

Gracheva, L.Yu., Bagramyan, E.R., Tsygankova, M.N., Dugarova, T.Ts., Sheveleva, N.N. (2020). Models and practices of professional development of teachers in foreign education systems. *Obrazovanie i Nauka (Education and Science)*, 22(6), 176–200. (In Russ.).

Groza, I.V. (2009). The influence of age and experience of a teacher on emotional burnout. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii (Modern High-Tech Technologies)*, (10), 63–54. (In Russ.).

Hanushek, E.A., Rivkin, S. (2006). Teacher quality. In: E.A. Hanushek, F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 1051–1078). Amsterdam: North-Holland. (In Russ.).

Kulikova, A.A. (2018). The image of a young teacher in modern Russian and foreign studies. *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika (Domestic and Foreign Pedagogy)*, 1(46), 81–93. (In Russ.).

Luchkina, T.V. (2009). The professional and personal position of a young teacher in a modern school. *Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Professional'noe Obrazovanie, Teoriya i Metodika Obucheniya (Scientific Notes of The Trans-Baikal State University. Series: Vocational Education, Theory And Teaching Methods)*, (6), 90–97. (In Russ.).

Mitina, L.M., Mitin, G.V., Anisimova, O.A. (2023). Professional health of a teacher: a textbook for universities. 2nd ed., add. Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.).

Mudrik, A.V. (2000). Social pedagogy: Studies for students of pedagogical universities. 3rd ed., corr. and additional. Moscow: Publishing center “Academy”. (In Russ.).

Pakulina, S.A. (2008). Psychological diagnostics of motivation for success of students at the university. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena (Izvestiya RSPU named after A. I. Herzen)*, (88), 23–32. (In Russ.).

Pokusaev, V.A. (2007). The structure of personal qualities of young teachers with successful professional adaptation in the assessments of the teaching staff. *Vestnik Omskogo Universiteta. Seriya “Psikhologiya” (Bulletin of Omsk University. The series “Psychology”)*, (1), 49–55.

Potashnik, M.M. (2019). Why teachers leave school. *Narodnoe Obrazovanie (National education)*, (6), 93–101. (In Russ.).

Raygorodsky, D.Ya. (Ed.). (2001). Practical psychodiagnostics. Methods and tests. A study guide. Samara: Publishing House “BAKHRAKH-M”. (In Russ.).

Raygorodsky, D.Ya. (2007). Psychodiagnostics of personnel. Moscow: Publishing House “BAKHRAKH-M”. (In Russ.).

Rivkin, S., Hanushek, E., Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.

Semizdralova, O.A. (2010). Psychological health of a teacher and ways to preserve it. *Narodnoe obrazovanie (National education)*, (1), 130–135. (In Russ.).

Shchelina, T.T. (2023). Psychological and pedagogical support of young teachers in conditions of personnel shortage in the Russian general education system. *Mir Psikhologii (The World Of Psychology)*, 2(113), 60–67. (In Russ.).

Sorokina, L.V., Popova, O.A. (2012). Psychological health of teachers, its determining factors. *Vestnik TGU (Bulletin of TSU)*, 17(2), 797–801. (In Russ.).

The concept of mentoring development in the Russian Federation (approved by the Presidium of the RAE on 06/29/2023). URL: <http://bipkro.ru:65000/wp-content/uploads/2023/09/Koncepciya-razvitiya-nastavnichestva-v-Rossijskoj-Federacii.pdf> (access date: 03/11/2024). (In Russ.).

Zair-Bek, E.S., Piskunova, E.V. (2016). Analysis of foreign practices of adaptation of a young teacher to professional activity. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva (Bulletin of the I.Ya. Yakovlev ChSPU)*, 4(92), 92–99. (In Russ.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Тамара Тимофеевна Щелина**, доктор педагогических наук, профессор, директор Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, Арзамас, Российская Федерация, arz65@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8637-0111>

**Светлана Олеговна Щелина**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, svetikol91@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2772-7520>

#### ABOUT THE AUTHORS

**Tamara T. Shchelina**, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Director of the Arzamas branch of Nizhny Novgorod State University named after Lobachevsky, Arzamas, Russian Federation, arz65@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8637-0111>

**Svetlana O. Shchelina**, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, svetikol91@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2772-7520>

Поступила: 14.01.2024; получена после доработки: 12.03.2024; принята в печать: 03.05.2024.  
Received: 14.01.2024; revised: 12.03.2024; accepted: 03.05.2024.

Научная статья / Research Article  
<https://doi.org/10.11621/TEP-24-14>  
УДК/UDC 159.9.07

## Рефлексивно-проектировочный ресурс личностно-профессионального развития педагогов-психологов: психологическое содержание и условия актуализации

Ю.И. Востокова 

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 [vostokova\\_julia@mail.ru](mailto:vostokova_julia@mail.ru)

### Резюме

**Актуальность.** Современная система образования нуждается в психологических средствах, позволяющих объективировать потенциальные возможности специалистов, непосредственно обеспечивающих и сопровождающих учебно-воспитательный процесс (педагогов, педагогов-психологов), в ресурсы их личностно-профессионального развития.

**Цель.** изучить психологическое содержание рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития и выявить технологические условия его актуализации.

**Выборка.** В исследовании приняла участие 292 студента Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского направления «Психолого-педагогическое образование» в возрасте от 17 до 24 лет.

**Методы.** Самоактуализационный тест САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной и др.; опросник рефлексивности А.В. Карпова; опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева; методика исследования самооценки Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн; опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина и др.; «Личностный дифференциал» (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева); опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой. При обработке данных использовались дисперсионный, факторный, множественный регрессионный анализы.

**Результаты.** Показано, что психологическое содержание рефлексивно-проектировочного ресурса составляют факторы «общий уровень самоотношения», «самоорганизованность», «осознанная готовность к преобразованиям», «самооценивание», «погружение в себя». Выявлены положительные взаимосвязи данных факторов с интегральными характеристиками личностно-профессионального развития. В лонгитюдном эксперименте доказана эффективность разработанной технологии актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса будущих педагогов-психологов.



**Выводы.** Психологическими условиями актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития являются формирование у будущих специалистов позитивного самоотношения, самоорганизованности и самооценивания, осознанной готовности к преобразованиям, стремления к саморазвитию (внутренние условия) и интеграция в учебно-воспитательный процесс вуза технологии рефлексивно-ресурсной детерминации педагогов-психологов (внешние условия).

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное развитие, ресурсно-прогностический подход, рефлексивное проектирование, ресурс, технология, студенты

**Финансирование.** Работа выполнена по теме Госзадания Минобрнауки «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE — 2024-0017).

**Для цитирования:** Востокова, Ю.И. (2024). Рефлексивно-проектировочный ресурс личностно-профессионального развития педагогов-психологов: психологическое содержание и условия актуализации. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 94–111. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-14>

## Reflexive projecting resource for personal and professional development of educational psychologists: psychological content and conditions of actualization

Julia I. Vostokova ✉

Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ [vostokova\\_julia@mail.ru](mailto:vostokova_julia@mail.ru)

### Abstract

**Background.** The modern education system needs psychological tools that allow to transform the potential capabilities of specialists who directly provide and accompany the educational process (teachers, educational psychologists) into the resources of their personal and professional development.

**Objectives.** The study had its purpose to investigate the psychological content of reflexive projecting as a resource for personal and professional development and to identify the technological conditions for its actualization.

**Study Participants.** The study involved 292 students of the Arzamas Branch of Nizhny Novgorod State University in the field of “Psychological and pedagogical education” aged 17 to 24 years.

**Methods.** Shostrom’s Self-actualization test (SAT) adapted by Alyoshina, Gozman et al.; Karpov’s Reflexivity questionnaire; Self-attitude questionnaire by Stolin & Pantileev; Self-esteem assessment by Dembo & Rubinstein; Rotter’s “Locus of Control Test” adapted by Bazhin et al.; “Personality differential” (a variant adapted at the V.M. Bekhterev Research Institute); Activity self-organization questionnaire by Mandrikova. Dispersion, factorial, and multiple regression analyses were used for the data processing.

**Results.** The data analysis established that the psychological content of the reflexive projecting resource consists of five factors — “general level of self-attitude”, “self-organization”, “conscious readiness for transformation”, “self-assessment”, “self-immersion”. The study revealed positive interrelations of these factors with the integral characteristics of personal and professional development. The longitudinal experiment demonstrated the effectiveness of the developed technology for actualizing the reflexive projecting resource.

**Conclusions.** The psychological conditions for the actualization of reflexive projecting as a resource for personal and professional development include the formation of a positive self-attitude, high self-organization and self-assessment, conscious readiness for transformation, striving for self-development (internal conditions) and integration of the technology of reflexive resource determination of educational psychologists into the training process of the university (external conditions).

**Keywords:** personal and professional development, resource-predictive approach, reflexive projecting, resource, technology, students

**Funding.** The work was carried out on the topic of the State Task of the Ministry of Education and Science “Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of continuing education: psychological foundations, technologies, efficiency factors” (FNRE — 2024-0017).

**For citation:** Vostokova, J.I. (2024). Reflexive projecting resource for personal and professional development of educational psychologists: psychological content and conditions of actualization. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 94–111. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-14>

## Введение

В центре интенсивно меняющейся системы современного образования находится личность педагога, педагога-психолога, которые во многом определяют траекторию развития учащегося, процесс и результат обучения и воспитания, эмоциональный фон данного пути. Потому наиболее значимыми вопросами теории и практики подготовки педагогических и психолого-педагогических кадров выступают проблемы поддержания внутренней стабильности субъектов образовательного процесса, условием которой является глубокое понимание ими своих потенциальных возможностей, готовых трансформироваться в ресурсы развития.

В связи с этим профессиональное психолого-педагогическое образование важно ориентировать не только на формирование профессиональных компетенций, но прежде всего, — на личностно-профессиональное развитие будущего специалиста, поиск и актуализацию психологических ресурсов его совершенствования, отвечающих требованиям изменяющегося общества.

Анализ психологической литературы показал, что в качестве ресурсов личностно-профессионального развития исследованы конструктивное совладающее поведение (Митина, Щелина, 2021), эмпатия (Кашапов и др., 2022), осмысленность жизненной перспективы (Гут и др., 2021), самодетерминация (Почтарева, Васягина, 2021), стрессоустойчивость и жизнеспособность (Рыльская, 2021), социальная

среда и социальная успешность (Толочек, 2022), другие психологические феномены (Хазова, 2023), а также организационные условия психологической службы образования (Дубровина, 2021). Большинство исследований ориентированы на психолого-педагогическое сопровождение обучающегося без учета отсроченных результатов данного процесса. В то же время основу опережающей подготовки к профессиональной деятельности составляет ресурсно-прогностический подход к развитию специалиста, в русле которого профессиональное развитие рассматривается как «непрерывный процесс самопроектирования личности», характеризующийся высокими показателями «интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые объединяются в профессионально значимые конstellации — ресурсы (конструктивное совладание, эмоциональное вовлечение, рефлексивное проектирование)» (Митина, 2023, с. 155). В связи с этим встает вопрос о поиске психологических средств, позволяющих преобразовывать потенциальные возможности будущего специалиста в ресурсы его развития.

В современных психолого-педагогических исследованиях особая роль отводится рефлексии как ресурсу развития субъектов образования (Карпов, 2020; Прохоров, Чернов, 2023; Савинова, Сяубаева, 2020 и др.), подчеркивается положительное влияние на их профессиональное развитие прогнозирования и проектирования собственного будущего (Зеер, Третьякова, 2021; Кузьменкова, 2023; Лазарев, Носова, 2020 и др.). В то же время рефлексия и проектирование как единый психологический конструкт практически не изучался.

В концепции Л.М. Митиной рефлексивное проектирование впервые представлено как единый структурно-функциональный компонент метаресурсной детерминации личностно-профессионального развития (Митина, 2023), который способствует переходу на более высокую стадию личностно-профессионального развития. Изучение данного феномена потребовало более углубленного и всестороннего эмпирического исследования.

### **Методы исследования**

Исследование проводилось в 2018–2022 гг.

На констатирующем этапе использовалась специально разработанная методическая программа, включающая взаимодополняющие и пересекающиеся методики: Самоактуализационный тест САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозман и др. (Алешина и др., 1987) для измерения интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости) и самосознания; опросник рефлексивности А.В. Карпова (Карпов, Пономарева, 2000); опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева (Бодалев, Столин, 1988), измеряющий показатели глобального самоотношения, самоинтереса, самопонимания, саморуководства, самопринятия, аутосимпатии, самообвинения, самопонимания, самоуважения; методика исследования самооценки Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн (Рубинштейн, 1970) для оценки уровня притязаний, самооценки, уровня

профессиональных притязаний, профессиональной самооценки; опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина и др. (Бажин и др., 1993), позволяющий оценить общую интернальность; «Личностный дифференциал» (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева (Бажин, Эткинд, 1983)) для измерения показателей силы, активности; опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой (Мандрикова, 2010) для оценки самоорганизации, целеустремленности, настойчивости, нацеленности на настоящее, фиксации, планомерности. При обработке полученных экспериментальных данных использовались методы математической статистики: дисперсионный, факторный, множественный регрессионный анализы.

На формирующем этапе исследования на основе психологической технологии профессионального развития личности (Митина, 2022) была реализована разработанная технология актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса. Каждая стадия технологии была соотнесена с курсом обучения в вузе (I стадия — на первом курсе, II стадия — на втором курсе, III стадия — на третьем курсе, IV стадия — на четвертом курсе), психологическое наполнение было модифицировано в соответствии со спецификой направления обучения. При обработке экспериментальных данных, полученных при повторной диагностике, использовался T-критерий Вилкоксона.

### **Выборка**

Выборку исследования составили:

— на констатирующем этапе — студенты с первого по четвертый курс психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета (ННГУ) им. Н.И. Лобачевского ( $n = 292$ );

— на формирующем этапе — 100 респондентов, входивших в выборку констатирующего этапа с первого по четвертый курс их обучения. Экспериментальная ( $n = 50$ ) и контрольная группы ( $n = 50$ ) на первом курсе были разделены на основании результатов констатирующего этапа исследования.

### **Результаты исследования**

**I этап.** На констатирующем этапе были проведены три серии исследований. В первой серии было изучено личностно-профессиональное развитие студентов — педагогов-психологов 1–4 курсов.

По результатам, полученным по методике САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной, студенты были разделены на 3 группы по уровню личностно-профессионального развития, которые соответствовали одной из двух моделей профессионализации (Л.М. Митина): 1-я группа (11,6%) с высокими показателями интегральных личностных характеристик была отнесена к модели профессионального развития; 2-я группа (62,3%) со смешанными показателями и 3-я группа (26%) с низкими показателями — к модели адаптивного функционирования.

Во второй серии исследования в соответствии с разработанной нами теоретической содержательно-иерархической моделью рефлексивно-проектировочного ресурса (Востокова, 2023) изучалось психологическое содержание рефлексивного проектирования студентов — педагогов-психологов 1–4 курсов (одновременный срез) (Таблица 1). Для выявления различий в показателях рефлексивно-проектировочного ресурса студентов от первого до выпускного курса был использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с применением апостериорных сравнений критерием Шеффе. Обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics 23.

**Таблица 1**  
**Описательные статистики и результаты ANOVA для показателей рефлексивно-проектировочного ресурса студентов 1–4 курсов**

Компоненты	Показатели	1-й курс (N = 107)	2-й курс (N = 74)	3-й курс (N = 48)	4-й курс (N = 63)	F
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Когнитивный	Рефлексивность	123,31 (15,6)	118,32 (17,07)	129 (11,4)	132 (9,7)	<b>12,200***</b>
	Самоинтерес	78,84 (21,08)	79,90 (18,6)	77,16 (23,7)	71,66 (25,5)	1,896
	Самопонимание	79,11 (15,4)	53,12 (27,04)	52,18 (27,69)	69,44 (22,4)	<b>26,675***</b>
Аффективный	Глобальное самоотношение	86,27 (13,6)	61,82 (26,5)	71 (25,9)	79,34 (18,2)	<b>21,820***</b>
	Самооценка	64,92 (11,8)	50,59 (13,9)	61,46 (9,5)	63,43 (6,7)	<b>26,368***</b>
	Уровень притязаний	78,49 (9,1)	87,33 (6,03)	77,4 (9,05)	84,23 (6,9)	<b>24,717***</b>
	Профессиональная самооценка	40,25 (16,8)	27,11 (14,4)	51,33 (20,7)	47,61 (20,8)	<b>22,913***</b>
	Уровень профессиональных притязания	64,18 (18,03)	62,03 (18,3)	75,67 (12,5)	77,49 (10,8)	<b>16,423***</b>
Поведенческий	Общий показатель самоорганизации	107,1 (10,7)	113,56 (10,8)	119,58 (9,2)	123,9 (8,2)	<b>41,790***</b>
	Активность	11,45 (3,1)	7,83 (4,6)	7,43 (3,7)	7,66 (2,9)	<b>24,352***</b>
	Сила	9,82 (2,6)	0,94 (4,1)	5,7 (2,7)	10,46 (1,7)	<b>163,13***</b>

Примечание: M — среднее, SD — стандартное отклонение, \*\*\* —  $p < 0,001$

**Table 1**  
**Descriptive statistics and ANOVA results for the reflexive projecting resource indicators of 1–4 course students**

Components	Indicators	1st course (N = 107)	2nd course (N = 74)	3rd course, (N = 48)	4th course, (N = 63)	F
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Cognitive	Reflexivity	123.31 (15.6)	118.32 (17.07)	129 (11.4)	132 (9.7)	<b>12.200***</b>
	Self-interest	78.84 (21.08)	79.90 (18.6)	77.16 (23.7)	71.66 (25.5)	1.896
	Self-understanding	79.11 (15.4)	53.12 (27.04)	52.18 (27.69)	69.44 (22.4)	<b>26.675***</b>
Affective	Global self-attitude	86.27 (13.6)	61.82 (26.5)	71 (25.9)	79.34 (18.2)	<b>21.820***</b>
	Self-assessment	64.92 (11.8)	50.59 (13.9)	61.46 (9.5)	63.43 (6.7)	<b>26.368***</b>
	The level of claims	78.49 (9.1)	87.33 (6.03)	77.4 (9.05)	84.23 (6.9)	<b>24.717***</b>
	Professional self-assessment	40.25 (16.8)	27.11 (14.4)	51.33 (20.7)	47.61 (20.8)	<b>22.913***</b>
	The level of professional claims	64.18 (18.03)	62.03 (18.3)	75.67 (12.5)	77.49 (10.8)	<b>16.423***</b>
Behavioral	General level of self-organization	107.1 (10.7)	113.56 (10.8)	119.58 (9.2)	123.9 (8.2)	<b>41.790***</b>
	Activity	11.45 (3.1)	7.83 (4.6)	7.43 (3.7)	7.66 (2.9)	<b>24.352***</b>
	Power	9.82 (2.6)	0.94 (4.1)	5.7 (2.7)	10.46 (1.7)	<b>163.13***</b>

Note: M — mean, SD — standard deviation, \*\*\* —  $p < 0.001$

Анализ полученных данных (Таблица 1) выявил статистически достоверные различия между группами студентов разных курсов по большинству ведущих показателей рефлексивно-проектировочного ресурса. Наибольшие различия выявлены по параметру «силы» (волевые качества, самоконтроль). Показатели «самоинтереса» у студентов всех курсов высокие.

Апостериорные сравнения групп по основным показателям компонентов рефлексивного проектирования с использованием критерия Шеффе показали, что второй курс, вероятно, выступает «кризисным» для студентов, так как характеризуется

самыми низкими значениями рефлексивности за весь период обучения (критерий Шеффе (2–3) =  $-10,75$ ,  $p = 0,001$ , критерий Шеффе (2–4) =  $-13,73$ ,  $p < 0,001$ ), глобального самоотношения (критерий Шеффе (1–2) =  $24,4$ ,  $p < 0,001$ ) и уровней самооценки, профессиональной самооценки (все различия значимы при  $p < 0,001$ ). Существенно более высокие значения уровня притязаний (критерий Шеффе (1–2) =  $-8,83$ ,  $p < 0,001$ ) в соотношении с низкими самооценками доказывают кризисность периода для личностно-профессионального развития в целом. Анализ различий показателей поведенческого компонента рефлексивного проектирования между группами обнаружил значимые различия в развитии общего уровня самоорганизации на первом, втором, третьем курсах (все различия значимы при  $p < 0,001$ ), далее различия по данному параметру не значимы (критерий Шеффе (3–4) =  $-4,32$ ,  $p = 0,174$ ). В то же время, активность студентов снижается после первого года обучения (критерий Шеффе (1–2) =  $3,62$ , (1–3) =  $4,02$ , (1–4) =  $3,79$ ,  $p < 0,001$ ), волевые качества и самоконтроль (значения «силы») характеризуются крайней нестабильностью в середине обучения (все различия значимы при  $p < 0,001$ ).

В связи с большим количеством переменных, описывающих рефлексивное проектирование, был проведен факторный анализ данных (метод главных компонент с последующим Варимакс-вращением). В результате была получена пятифакторная структура, объясняющая 60,9% дисперсии (КМО =  $0,649$ , тест сферичности Бартлетта =  $3632,801$ ,  $p = 0,000$ ):

Фактор 1 «общий уровень самоотношения» объясняет 20,8% дисперсии и образован показателями глобального самоотношения ( $0,843$ ), саморуководства ( $0,788$ ), самопринятия ( $0,770$ ), аутосимпатии ( $0,752$ ), самообвинения ( $-0,722$ ), самопонимания ( $0,714$ ), самоуважения ( $0,578$ ).

Фактор 2 «самоорганизованность» объясняет 15,1% дисперсии, его составляют общий показатель самоорганизации ( $0,919$ ), целеустремленность ( $0,836$ ), настойчивость ( $0,733$ ), нацеленность на настоящее ( $0,663$ ), самоорганизация ( $0,525$ ), рефлексивность ( $0,375$ );

Фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» (информативность 10,05%) составляют показатели фиксации ( $-0,768$ ), общей интернальности ( $0,747$ ) и силы ( $0,735$ ).

Фактор 4 «самооценивание» (информативность 8,5%) образован показателями уровня притязаний ( $0,805$ ), самооценки ( $0,775$ ), уровня профессиональных притязаний ( $0,726$ ), профессиональной самооценки ( $0,703$ ).

Фактор 5 «погружение в себя» (информативность 6,3%) составляют показатели общего самоинтереса ( $0,710$ ), планомерности ( $0,582$ ), активности ( $-0,395$ ).

В третьей серии исследования было определено влияние рефлексивного проектирования на показатели личностно-профессионального развития студентов с помощью множественного регрессионного анализа (МРА). В качестве независимых переменных выступили полученные факторы, в качестве зависимых переменных показатели интегральных личностных характеристик студентов

(направленность, компетентность, гибкость, самосознание), полученные по результатам методики САТ Э. Шострома.

В результате анализа предикторами направленности ( $R^2 = 0,233$ , Дарбин — Уотсон = 1,886,  $p < 0,001$ ) выступили фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» ( $\beta = 3,33$ ,  $p < 0,001$ ) и фактор 2 «осознанная самоорганизованность» ( $\beta = 0,757$ ,  $p < 0,05$ ).

Предикторами компетентности ( $R^2 = 0,239$ , Дарбин — Уотсон = 2,010,  $p < 0,001$ ) выступили фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» ( $\beta = 2,07$ ,  $p = 0,000$ ), фактор 5 «погружение в себя» ( $\beta = -1,23$ ,  $p < 0,001$ ) и фактор 2 «осознанная самоорганизованность» ( $\beta = 1,05$ ,  $p < 0,001$ ).

Предикторами гибкости ( $R^2 = 0,337$ , Дарбин — Уотсон = 1,866,  $p < 0,001$ ) выступили фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» ( $\beta = 2,88$ ,  $p < 0,001$ ), фактор 1 «общий уровень самоотношения» ( $\beta = 1,21$ ,  $p < 0,001$ ), фактор 2 «осознанная самоорганизованность» ( $\beta = 1,2$ ,  $p < 0,001$ ) и фактор 4 «самооценивание» ( $\beta = -0,91$ ,  $p < 0,05$ ).

Предикторами самосознания ( $R^2 = 0,306$ , Дарбин — Уотсон = 1,792,  $p < 0,001$ ) выступили фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» ( $\beta = 3,37$ ,  $p < 0,001$ ) и фактор 5 «погружение в себя» ( $\beta = -1,73$ ,  $p < 0,001$ ).

Полученные результаты свидетельствуют о статистически значимых различиях показателей интегральных личностных характеристик студентов при изменении значений факторов, описывающих рефлексивно-проектировочный ресурс. Однако, согласно полученным данным, только фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» положительно связан со всеми показателями личностно-профессионального развития, что доказывает необходимость поиска средств актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса, усиливающих связи с интегральными личностными характеристиками.

**II этап.** На формирующем этапе исследования была внедрена в образовательный процесс вуза технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностного-профессионального развития.

На I стадии «Подготовка» реализовывались технологические приемы содействия формированию профессиональной ориентации студентов, стимулирования интереса к учебно-профессиональной деятельности и профессионального самосознания в рамках образовательного процесса через лекции и семинары с элементами тренингов по дисциплине «Введение в профессию “Педагог-психолог”», а также в ходе учебных практик (ознакомительной и психолого-педагогической) через работу в малых группах и метод проектов. Часть программы данной стадии проведена в адаптивном лагере для первокурсников через взаимодействие с наставниками-старшекурсниками, игровые технологии (сплочение, знакомство с профессией).

Стадии II–IV реализовывались вне образовательного процесса в форме тренингов погружения и закреплялись на дисциплинах профессионального цикла (вариативная часть учебного плана) через специально разработанные домашние

задания (тематические кейсы с использованием художественной литературы, кино и пр.).

На II стадии «Осознание» реализовывались технологические средства формирования и актуализации когнитивных характеристик рефлексивно-проектировочного ресурса с помощью выстраивания профессиональных эталонов и образов, осознания и последующего отождествления с ними методами самодиагностики и символического самовыражения (модуль «Я — профессионал»); осознания роли педагога-психолога в профессиональном полисубъектном взаимодействии, себя в этом контексте в процессе ситуационно-ролевых игр (модуль «Профессиональное взаимодействие»); соотнесения требований профессии «педагог-психолог» с индивидуальными личностными качествами и свойствами будущего профессионала, осознания их в соотношении с профессиональными мотивами и установками с точки зрения принятия или непринятия через проблемно-рефлексивный полилог (модуль «Профессиональная деятельность»).

На III стадии «Переоценка» реализовывались технологические приемы формирования и актуализации аффективных характеристик рефлексивно-проектировочного ресурса с помощью формирования и повышения адекватности профессиональной самооценки, уровня профессиональных притязаний посредством переосмысления реального образа «Я — профессионал» методами самодиагностики и выстраиванием интеллект-карт (модуль «Я — профессионал»); анализа специфики (шаблонов, стереотипов) выстраивания профессиональных взаимоотношений, развития способностей к социально-перцептивной антиципации через проективный рисунок, незаконченные предложения, мозговой штурм, групповую дискуссию (SWOT-анализ) (модуль «Профессиональное взаимодействие»); апробирования и анализа эффективности стратегических подходов, используемых технологий и методов в профессии, соотнесения их с профессиональными стремлениями и ценностями, а также предвидения и оценки возможных итогов их применения через деловую игру методом ранжирования и диспозиций (модуль «Профессиональная деятельность»).

На IV стадии «Действие» реализовывались психотехники формирования и актуализации поведенческих характеристик рефлексивно-проектировочного ресурса с помощью определения вектора индивидуального личностно-профессионального развития в трансспективе через интеллект-карты и рефлексивную позиционную дискуссию (модуль «Я — профессионал»); моделирования способов эффективного профессионального полисубъектного взаимодействия (модуль «Профессиональное взаимодействие») и проектирования эффективных альтернативных индивидуальных стратегий профессионального поведения через ситуационно-ролевые игры, форсайт (модуль «Профессиональная деятельность»).

В дополнение к задачам этапа по развитию самоорганизации будущих педагогов-психологов, в ходе внешней производственной практики студенты разработали и представили индивидуальные проекты «Я — психолог».

Повторная диагностика с применением Т-критерия знаков Вилкоксона была проведена со студентами экспериментальной (ЭГ, n = 50) и контрольной (КГ, n = 50) групп после второго (формирующего) этапа исследования. Результаты представлены в Таблице 2.

**Таблица 2**

**Результаты диагностики показателей рефлексивно-проектировочного ресурса и интегральных личностных характеристик студентов экспериментальной (ЭГ, N = 50) и контрольной (КГ, N = 50) групп до (1) и после (2) формирующего этапа, средние баллы, Т-критерий Вилкоксона**

Компоненты	Показатели	ЭГ 1, ср. зн.	ЭГ 2, ср. зн.	T	КГ 1, ср. зн.	КГ 2, ср. зн.	T	
Рефлексивное проектирование	Когнитивный	Рефлексивность	123,7	134,5	<b>0,000**</b>	122,9	124,89	0,356
		Самоинтерес	76,2	84,67	<b>0,002**</b>	75,15	76,84	0,471
		Самопонимание	69,94	83,27	<b>0,007**</b>	69,22	71,82	0,185
	Аффективный	Глобальное самоотношение	81,1	89,43	<b>0,021*</b>	80,69	81,35	0,317
		Самооценка	64,58	67,31	<b>0,000**</b>	65,17	64,21	0,127
		Уровень притязаний	83,26	85,16	<b>0,000**</b>	82,31	90,17	<b>0,000**</b>
		Профессиональная самооценка	37,2	62,36	<b>0,000**</b>	36,73	58,56	<b>0,000**</b>
		Уровень профессиональных притязания	75,17	85,50	<b>0,000**</b>	76,22	78,69	0,105
	Поведенческий	Общий показатель самоорганизации	112	123,3	<b>0,000**</b>	111,2	114,11	0,061
		Активность	6,51	9,54	<b>0,000**</b>	6,75	7,07	0,090
		Сила	7,29	10,56	<b>0,000**</b>	7,03	8,23	0,102
	Интегральные личностные характеристики личностно-профессионального развития	Направленность	50,93	53,17	<b>0,000**</b>	51,29	52,19	0,306
Компетентность		48,88	51,77	<b>0,000**</b>	48,52	50	0,136	
Гибкость		50,12	52,95	<b>0,000**</b>	49,94	50,52	0,724	
Самосознание		51,78	53,8	<b>0,000**</b>	50,95	52,10	<b>0,025*</b>	

*Примечание:* \* уровень значимости  $p \leq 0,05$ ; \*\* уровень значимости  $p \leq 0,01$

**Table 2**  
**The results of repeated diagnostics of the reflexive projecting resource indicators and the integral personality characteristics of students**

Components	Indicators	EG before the experiment, cf.	EG after the experiment, cf.	T	KG before the experiment, cf.	KG after the experiment, cf.	T	
Reflexive projecting	Cognitive	Reflexivity	123.7	134.5	<b>0.000**</b>	122.9	124.89	0.356
		Self-interest	76.2	84.67	<b>0.002**</b>	75.15	76.84	0.471
		Self-understanding	69.94	83.27	<b>0.007**</b>	69.22	71.82	0.185
	Affective	Global self-attitude	81.1	89.43	<b>0.021*</b>	80.69	81.35	0.317
		Self-assessment	64.58	67.31	<b>0.000**</b>	65.17	64.21	0.127
		The level of claims	83.26	85.16	<b>0.000**</b>	82.31	90.17	<b>0.000**</b>
		Professional self-assessment	37.2	62.36	<b>0.000**</b>	36.73	58.56	<b>0.000**</b>
		The level of professional claims	75.17	85.50	<b>0.000**</b>	76.22	78.69	0.105
	Behavioral	General level of self-organization	112	123.3	<b>0.000**</b>	111.2	114.11	0.061
		Activity	6.51	9.54	<b>0.000**</b>	6.75	7.07	0.090
Power		7.29	10.56	<b>0.000**</b>	7.03	8.23	0.102	
Integral personality characteristics of personal and professional development	Focus	50.93	53.17	<b>0.000**</b>	51.29	52.19	0.306	
	Competence	48.88	51.77	<b>0.000**</b>	48.52	50	0.136	
	Flexibility	50.12	52.95	<b>0.000**</b>	49.94	50.52	0.724	
	Self-awareness	51.78	53.8	<b>0.000**</b>	50.95	52.10	<b>0.025*</b>	

Note: \* significance level  $p \leq 0.05$ ; \*\* significance level  $p \leq 0.01$

### Обсуждение результатов

Целью данного исследования стало выявление психологических условий и средств актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития специалиста в период профессиональной подготовки.

Исследование проводилось в два этапа: констатирующий и формирующий.

На первом (констатирующем) этапе анализ результатов показал, что:

— преобладающее число студентов относятся к модели адаптивного функционирования, а это может негативно отразиться как на процессе, так и на результате профессионального обучения, профессиональном развитии будущих специалистов;

— рефлексивное проектирование студентов в период обучения в вузе, согласно результатам дисперсионного анализа, не структурировано, не прогнозируемо, что доказывает необходимость актуализации их способностей анализировать себя, свои действия, процесс и результат развития в перспективном аспекте, антиципации. Стабильно высокие показатели самоинтереса на протяжении всего периода обучения можно интерпретировать как потенциал профессионального и личностного развития;

— высокие показатели рефлексивно-проектировочного ресурса связаны с высокими показателями интегральных личностных характеристик и самосознания (Востокова, 2023, с. 90) — это дает основание для определения рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития, актуализация которого происходит после целенаправленного воздействия.

Данные выводы подтвердили актуальность темы исследования.

Факторами, описывающими рефлексивное проектирование будущих педагогов-психологов, выступают:

— «общий уровень самоотношения» (фактор 1) — эмоционально-оценочное позитивное самовосприятие, доверие к себе;

— «самоорганизованность» (фактор 2) — рефлексивное отношение к построению целей во временном контексте, настойчивость в их достижении;

— «осознанная готовность к преобразованиям» (фактор 3) — намерение личности проявлять гибкость в планировании своей деятельности с осознанием и принятием последствий собственных действий;

— «самооценивание» (фактор 4) — адекватная оценка себя и своих возможностей как в общем, так и в профессиональном аспекте;

— «погружение в себя» (фактор 5) — оптимальное соотношение интереса к самому себе и активного взаимодействия с окружающими.

Результаты регрессионного анализа показали, что только фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» выступает связующим компонентом между рефлексивным проектированием и показателями личностно-профессионального развития.

Результаты первого этапа исследования доказали необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс вуза технологии актуализации рефлексивного проектирования. Основными задачами технологии являются повышение показателей интегральных личностных характеристик и уровня самосознания у студентов через формирование и развитие у них основных компонентов рефлексивно-проектировочного ресурса: рефлексивности, интегрированности самопредставлений и осознанности мотивационной направленности во временной

трансспективе, характеристик самоотношения, адекватной самооценки, высокой самоорганизации и интернальности личности.

На втором (формирующем) этапе была разработана и внедрена психологическая технология актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса студентов. Реализация технологии осуществлялась в процессе профессиональной психологической подготовки с экспериментальной группой в период обучения с первого по четвертый курс на протяжении четырех лет (лонгитюд).

Анализ динамики групповой итоговой рефлексии, которой завершалась работа на каждой стадии разработанной программы, позволяет говорить о развитии у студентов способности к антиципации, осознании роли прогнозирования не только в профессиональной деятельности, но и в собственном развитии как профессионала, то есть можно сделать вывод об актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса.

Сравнительный качественный и количественный анализ результатов повторной диагностики показал статистически значимые изменения в экспериментальной группе до и после внедрения технологии по всем исследуемым показателям, что является доказательством эффективности реализованной технологии актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития студентов. Статистически значимые изменения в контрольной группе обнаружены только по показателям, развитие которых обусловлено традиционным процессом обучения в вузе на протяжении четырех лет и предстоящим завершением освоения профессии у студентов выпускного курса (уровень притязаний, профессиональная самооценка, целеустремленность, настойчивость, нацеленность на будущее).

Таким образом, полученные результаты дают основание говорить о том, что психологическими и организационно-психологическими условиями совершенствования рефлексивного проектирования являются своевременная диагностика и реализация в учебно-образовательном процессе вуза технологии актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса, направленной на совершенствование механизмов самоанализа и самооценки, приобретение целостности и увеличение эффективности важных аспектов профессионального самосознания, а также на развитие навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, структурирования деятельности и самоорганизации, что в совокупности обеспечивает повышение уровня личностно-профессионального развития студентов.

## **Выводы**

Исследование показало, что личностно-профессиональное развитие будущих педагогов-психологов в период обучения опосредуется актуализацией рефлексивно-проектировочного ресурса.

В нашем исследовании рефлексивное проектирование понимается как способность личности анализировать, осознавать, осуществлять поиск, прогнозирование и реализацию индивидуальной траектории профессионального развития.

Условиями актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса студентов во внутреннем плане являются развитие у будущих специалистов позитивного самоотношения, самоорганизованности и самооценивания, осознанной готовности к преобразованиям, стремления к саморазвитию, а в организационном (внешнем) плане — своевременная диагностика и реализация технологии актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса на протяжении всего периода освоения профессии.

### **Практическое применение**

Апробированные в данном исследовании программы актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса могут быть успешно применены для совершенствования образовательного процесса специалистов психолого-педагогических профилей, а также для разработки учебных программ в области профессионального психолого-педагогического образования.

### **Список литературы**

Алешина, Е.Ю., Гозман, Л.Я., Дубовская, Е.М. (Ред.) (1987). Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум по социальной психологии. Москва: Москва: Изд-во Московского ун-та.

Бажин, Е.Ф., Голынкина, Е.А., Эткинд, А.М. (1993). Опросник уровня субъективного контроля (УСК). Москва: Смысл.

Бажин, Е.Ф., Эткинд, А.М. (1983). Личностный дифференциал: методические рекомендации. Санкт-Петербург: Изд-во НИПНИ им. Бехтерева.

Бодалев, А.А., Столин, В.В. (1988). Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Востокова, Ю.И. (2023) Технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития педагога-психолога. *Мир психологии*, (2), 85–94. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_85](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_85)

Гут, Ю.Н., Худаева, М.Ю., Кабардов, М.К., Овсяникова, Е.А., Беданоква, А.К. (2021). Влияние жизненной перспективы личности студентов на психологическую готовность к профессиональной деятельности педагогов-психологов. *Психологическая наука и образование*, 26(6), 96–106. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260607>

Дубровина, И.В. (2021). Профессиональный конкурс педагогов-психологов как фактор развития психологической службы системы образования. *Вестник практической психологии образования*, 18(2), 15–20. <https://doi.org/10.17759/bppe.2021180305>

Зеер, Э.Ф., Третьякова, В.С. (Ред.) (2021). Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: коллективная монография. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет.

Карпов, А.В. (2020). Метакогнитивные детерминанты структурной организации концепции. *Мир психологии*, (1), 195–212.

Карпов, А.В., Пономарева, В.В. (2000). Психология рефлексивных механизмов управления. Москва: Институт психологии РАН.

Кашапов, М.М., Смирнов, А.А., Соловьева, Е.В., Серафимович, И.В. (2022). Эмпатия как ресурс жизнестойкости студентов при адаптации к вузу. *Сибирский психологический журнал*, (86), 119–138. <https://doi.org/10.17223/17267080/86/7>

Кузьменкова, О.В. (2023). Содержание планирования профессионального будущего у студентов (на примере студентов педагогического вуза). *Проблемы современного педагогического образования*, 79(3), 228–231.

Лазарев, В.С., Носова, Л.Н. (2020). Исследование умения ставить практические проблемы. *Психологическая наука и образование*, 25(5), 71–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250506>

Мандрикова, Е.Ю. (2010). Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика*, (2), 87–111.

Митина, Л.М. (2022). Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 15(3), 143–161. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-143-161>

Митина, Л.М. (2023). Учитель будущего: ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития. *Мир психологии*, (2), 9–21. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_9](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_9)

Митина, Л.М., Щелина, С.О. (2021). Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов. Москва: Психологический институт РАО.

Почтарева, Е.Ю., Васягина, Н.Н. (2021). Самодетерминация как психологический ресурс личностно-профессионального развития педагога. *Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки*, (3), 351–362. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0726>

Прохоров, А.О., Чернов, А.В. (2023). Ментальная регуляция психических состояний студентов в повседневной и напряженной ситуациях обучения. *Российский психологический журнал*, 20(3), 48–65. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.3.3>

Рубинштейн, С.Я. (1970). Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: практическое руководство. Москва: Медицина.

Рыльская, Е.А. (Ред.) (2021). Ресурсы жизнеспособности и стрессоустойчивости современного человека. В: Психологические, психофизиологические, нейробиологические, педагогические аспекты: коллективная монография. Челябинск: Полиграф-Мастер.

Савинова, Т.В., Сюбаева, Р.Р. (2020). Личностная рефлексия как фактор саморазвития будущего педагога. *Учебный эксперимент в образовании*, (4), 36–42.

Толочек, В.А. (2022). Социальная успешность субъекта, окружение, ресурсы: открытые вопросы. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 45(4), 136–158. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.06>

Хазова, С.А. (2023). Ресурсный подход в психологии. В: Научные подходы в современной отечественной психологии: коллективная монография. Под. ред. А.Л. Журавлева и др. Москва: Институт психологии РАН.

## References

Aleshina, E.Yu., Gozman, L.Ya., Dubovskaya, E.M. (Eds.). (1987). Socio-psychological research methods of marital relations: a special practice in social psychology. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Bazhin, E.F., Golyunkina, E.A., Etkind, A.M. (1993). The questionnaire of the level of subjective control (USC). Moscow: Smysl. (In Russ.).

Bodalev, A.A., Stolin, V.V. (1988). A workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnostic materials. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Bazhin, E.F., Etkind, A.M. (1983). Personal differential: methodological recommendations. Leningrad: Publishing house of Bekhterev Psychoneurological Research Institute. (In Russ.).

Dubrovina, I.V. (2021). Psychological aspect of the phenomenon “personal results of education”. *Vestnik Prakticheskoy Psixologii Obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education)*, 18(3), 50–62. <https://doi.org/10.17759/bppe.2021180305> (In Russ.).

Gut, Yu.N., Xudaeva, M.Yu., Kabardov, M.K., Ovsyanikova, E.A., Bedanokova, A.K. (2021). The influence of the life perspective of the personality of students on the psychological readiness for professional activity of teachers-psychologists. *Psixologicheskaya Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 26(6), 96–106. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260607> (In Russ.).

Karpov, A.V. (2020) Metacognitive determinants of the structural organization of the self-concept. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, (1), 195–212. (In Russ.).

Karpov, A.V., Ponomareva, V.V. (2000). Psychology of reflexive control mechanisms. Moscow: Institute of Psychology of the RAE. (In Russ.).

Kashapov, M.M., Smirnov, A.A., Solov'eva, E.V., Serafimovich, I.V. (2022). Empathy as a resource of students' resilience in adapting to higher education. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal (Siberian Journal of Psychology)*, (4), 119–138. <https://doi.org/10.17223/17267080/86/7> (In Russ.).

Khazova, S.A. (2023). The resource approach in psychology. Scientific approaches in modern Russian psychology. In: A.L. Zhuravlev (Ed.), (pp. 377–390). Moscow: Institute of Psychology of RAS. (In Russ.).

Kuz'menkova, O.V. (2023). The content of planning the professional future of students (on the example of students of a pedagogical university). *Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya (Problems of Modern Pedagogical Education)*, 79(3), 228–231. (In Russ.).

Lazarev, V.S., Nosova, L.N. (2020). The study of the ability to pose practical problems. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 25(5), 71–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250506> (In Russ.).

Mandrikova, E.Yu. (2010). Development of an activity self-organization questionnaire (ASQ). *Psikhologicheskaya Diagnostika (Psychological Diagnostics)*, (2), 87–111. (In Russ.).

Mitina, L.M. (2023). Teacher of the future: resource-prognostic determination of personal and professional development. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, (2), 9–21. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_9](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_9) (In Russ.).

Mitina, L.M. (2022). Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a way to update the content of pedagogical activity. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya*

*Psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 15(3), 143–161. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-143-161> (In Russ.).

Mitina, L.M., Shchelina, S.O. (2021). Resource determination of personal and professional development of psychology students. Moscow: Psychological Institute of RAE. (In Russ.).

Pochtareva, E.Yu., Vasyagina, N.N. (2021). Self-determination as a psychological resource for personal and professional development of a teacher. *Zhurnal Sibirskogo Federal'nogo Universiteta. Gumanitarnye Nauki (Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences)*, (3), 351–362. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0726> (In Russ.).

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V. (2023). Mental regulation of students' mental states in everyday and stressful learning situations. *Rossiiskii Psikhologicheskii Zhurnal (Russian Psychological Journal)*, 20(3), 48–65. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.3.3> (In Russ.).

Rubinshtein, S.Ya. (1970). Experimental methods of pathopsychology and their application experience in the clinic: practical guide. Moscow: Medicine

Ryl'skaya, E.A. (Eds.). (2021). Resources of vitality and stress resistance of modern man. In the Psychological, psychophysiological, neurobiological, pedagogical aspects: collective monograph. Chelyabinsk: Poligraf-Master. (In Russ.).

Savinova, T.V., Syubaeva, R.R. (2020). Personal reflection as a factor of self-development of a future teacher. *Uchebnyi Eksperiment v Obrazovanii (Teaching Experiment in Education)*, (4), 36–42. (In Russ.).

Tolochek, V.A. (2022) Social success of the subject, environment, resources: open questions. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Lomonosov Psychology Journal)*, 45(4), 136–158. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.06> (In Russ.).

Vostokova, Yu.I. (2023). Technology of actualization of reflexive design as a resource of personal and professional development of a teacher-psychologist. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, (2), 85–94. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_85](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_85) (In Russ.).

Zeer, E.F., Tretyakova, V.S. (Eds.). (2021). Personalized education in the projection of the professional future. In the Methodology, forecasting, implementation: collective monograph. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. (In Russ.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Юлия Игоревна Востокова**, научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, [vostokova\\_julia@mail.ru](mailto:vostokova_julia@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>

#### ABOUT THE AUTHOR

**Julia I. Vostokova**, Researcher at the Laboratory of Developmental Ecopychology and Psychodidactics, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, [vostokova\\_julia@mail.ru](mailto:vostokova_julia@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>

Поступила: 22.01.2024; получена после доработки: 18.03.2024; принята в печать: 05.04.2024.  
Received: 22.01.2024; revised: 18.03.2024; accepted: 05.04.2024.

Научная статья / Research Article  
<https://doi.org/10.11621/TEP-24-15>  
УДК/UDC 378.147

## Активное наставничество и эмпатия российских учителей

А.В. Чагина<sup>1</sup>, А.А. Максименко<sup>2</sup>✉, Т.Л. Крюкова<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Костромской государственной университет, Кострома, Российская Федерация

<sup>2</sup> Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, Москва, Российская Федерация

✉ [Maximenko.Al@gmail.com](mailto:Maximenko.Al@gmail.com)

### Резюме

**Актуальность.** В современных российских реалиях наставничество становится весьма востребованным методом профессионального развития молодых учителей. Условия его эффективной реализации являются предметом исследования педагогов и психологов, предлагающих широкий арсенал педагогических идей и психологических классификаций.

**Цель.** Цель настоящего исследования — выявление связи между различными содержательными аспектами наставничества и эмпатией учителей, а также описание сущностных характеристик различных типов наставничества с акцентом на его активной форме.

**Выборка.** В исследовании приняли участие 73 учителя английского языка из российских общеобразовательных школ.

**Методы.** Шкала самооценки эффективности наставничества учителей (ТМSES) (Tickell, Klassen, 2024); опросник «Шкала эмпатии учителей» в адаптации А.В. Чагиной и Е.В. Забелиной; краткий пятифакторный опросник личности (Big-Five) в адаптации А.С. Сергеевой и др. (2016).

**Результаты.** Низкие оценки респондентов по ряду утверждений «Шкалы самооценки эффективности наставничества учителей» отражают избегание ими трудоемких форматов работы (осмысление опыта, разбор практик, организация встреч), составляющих содержание активного типа наставничества. Лучше всего опрошенным удастся проявить уважение, тактичность и искреннюю заинтересованность в диалоге с наставляемым, что характеризует имитационный тип наставничества. Эксплораторный факторный анализ позволил выделить 6 факторов, составляющих самооценку эффективности наставничества. Корреляционный анализ обнаружил взаимосвязи различных аспектов эффективного наставничества педагогов с личностными факторами Большой Пятерки, а также установил связи между эмпатией педагогов и практикуемыми формами («темами») наставничества. Когнитивный компонент эмпатии учителей оказался взаимосвязан преимущественно с темой «планируй — делай — пересматривай», позитивная аффективная эмпатия учителей оказалась связана с темами «профессионализм» и «межличностный и внутриличностный интеллект», а негативная аффективная эмпатия — с темами «межличностный и внутриличностный интеллект» и «учитель-практик».



**Выводы.** Выявленные и описанные в исследовании характеристики активного и имитационного наставничества учителей, а также обнаруженные взаимосвязи различных аспектов наставничества с эмпатией и личностными особенностями педагогов развивают понимание механизмов взаимодействия между наставниками и подопечными, что позволяет разрабатывать программы наставничества с учетом описанных его форм и особенностей.

**Ключевые слова:** наставничество, само-эффективность, эмпатия, «Большая пятерка», российские учителя

**Для цитирования:** Чагина, А.В., Максименко, А.А., Крюкова, Т.Л. (2024). Активное наставничество и эмпатия российских учителей. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(4), 112–127. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-15>

## Active mentoring and empathy of Russian teachers

Alina V. Chagina<sup>1</sup>, Aleksander A. Maksimenko<sup>2</sup>✉, Tatyana L. Kryukova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation

<sup>2</sup>HSE University, Moscow, Russian Federation

✉Maximenko.Al@gmail.com

### Abstract

**Background.** In modern Russian realities, mentoring is becoming a very popular method of professional development for the young teachers. Essential conditions for its effective implementation are the subject of research by teachers and psychologists, who offer a wide arsenal of pedagogical ideas and psychological classifications.

**Objective.** The study had its purpose to identify the relationship between various substantive aspects of mentoring and teachers' empathy, as well as to describe the essential characteristics of different modes of mentoring focusing on its active form.

**Study Participants.** 73 English teachers of the Russian general education schools took part in the online survey.

**Methods.** Teacher Mentoring Self-Efficacy Scale (TMSES) (Tickell, Klassen, 2024); Empathy Scale for Teachers (EST) (Wang et al., 2022) adapted in Russian (Chagina, Zabelina, 2022); short Big Five personality inventory (Gosling et al., 2003) adapted in Russian (Sergeeva et al., 2016).

**Results.** Low ratings of respondents on a number of statements of the Teacher Mentoring Self-Efficacy Scale reflect their avoidance of intensive and time-consuming activities (experience comprehension, analyzing practices, organizing meetings), which constitute the content of the active type of mentoring. The respondents were best able to show respect and tact, give support and pay a sincere interest to their mentee, which characterizes the imitative type of mentoring. Exploratory factor analysis made it possible to identify 6 factors that make up the teachers mentoring self-efficacy. Correlation analysis revealed certain relationships between various aspects of the teachers' effective mentoring and the Big Five personality factors, and also established some connections between teachers' empathy and their prevailing forms ("modes") of mentoring. Thus, the cognitive component of the teachers' empathy turned out to be

interconnected primarily with the mode “plan — do — review”, the positive affective empathy of teachers turned out to be associated with the modes “professionalism” and “inter- and intrapersonal intelligence”, while the negative affective empathy — with the modes “inter- and intrapersonal intelligence” and “teacher-practitioner”.

**Conclusion.** The characteristics of active and imitative mentoring of teachers identified and described in the study, as well as their discovered relationships with teachers' empathy and personality features, develop a deeper understanding of the mechanisms of interaction between mentors and mentees, which makes it possible to develop mentoring programs taking into account its productive forms and characteristics.

**Keywords:** mentoring, self-efficacy, empathy, Big Five, Russian teachers

**For citation:** Chagina, A.V., Maksimenko, A.A., Kryukova, T.L. (2024). Active mentoring and empathy of Russian teachers. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(4), 112–127. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-15>

## Введение

Педагогическое наставничество в условиях кадрового голода в российских школах<sup>1</sup> — действенный инструмент вовлечения в работу молодых специалистов и повышения кадрового потенциала системы образования. Одним из ключевых аспектов наставничества является демонстрация практического применения знаний. Особенностью наставничества в школьной среде является горизонтальное развитие карьеры педагога (Кириллова, 2017). При кажущейся одномерности наставничества как передачи опыта и знаний, этот процесс является довольно объемным и трудоемким. Наставничество включает в себя ряд сложных и многоэтапных задач (от подготовки наставника и подбора подходящих специалистов для этой роли до реализации обучения и поддержки наставляемого) и зависит от многих факторов, таких как уровень квалификации наставника и наставляемого, целей и задач обучения, сложности передаваемого материала, а также психологических особенностей участников процесса. Для того чтобы успешно осуществлять наставничество, необходимо потратить значительное количество времени на собственное обучение, сформировать доверительные отношения с наставляемым, спланировать и провести ряд индивидуальных занятий, а также разработать критерии оценки результатов и наметить корректировку плана обучения. Кроме того, важно учитывать индивидуальные потребности и скорость усвоения информации каждым участником. Все это делает процесс наставничества достаточно интенсивным и требует от участников высокой мотивации, открытости, терпимости и гибкости.

Процесс наставничества также требует постоянного отслеживания и оценки прогресса наставляемого, адаптации плана обучения в зависимости от выявленных потребностей и изменений в обстановке. Важными аспектами наставничества являются также поддержка со стороны руководства организации, организация

<sup>1</sup> Зам. председателя правительства РФ Т.А. Голикова оценила нехватку учителей в российских школах в 11 тысяч человек. Деловой Петербург. 2023. — 23 октября. <https://www.dp.ru/a/2023/10/18/golikova-ocenila-nehvatku>

обратной связи и регулярное обсуждение проблем и достижений в рамках наставнической программы. Необходимо также учитывать, что процесс наставничества может занимать разное количество времени в зависимости от индивидуальных особенностей наставника и наставляемого, степени сложности передаваемых знаний и навыков, а также особенностей организационной культуры и ресурсов, доступных для проведения обучения.

Как проницательно подмечают Т.Н. Ле-Ван с коллегами (Ле-Ван и др., 2022), наставничество в широком понимании не сводится лишь к трансляции опыта, а состоит в совместном поиске адекватных решений тех задач, которые стоят перед наставляемым. В этой связи верен их акцент на том, что в наставничестве важнее не обучение, а содействие саморазвитию, не оценка соответствия стандартизированным критериям, а совместная рефлексия практики. В этом смысле не удивительно, что наставничество повышает самооценку и уверенность в себе.

Анализ профессиональных дефицитов педагогов-наставников, проведенный оренбургскими коллегами (Ганаева и др., 2020) выявил, что педагоги-наставники недостаточно владеют практиками общения, коммуникативными навыками. Кроме того, по результатам опроса показан достаточно низкий уровень ожиданий от организации совместной деятельности, что, по мнению авторов исследования, указывает на недостаточную сформированность коммуникативных умений педагогов, незнание андрагогических основ организации совместной деятельности с наставляемым. В этой связи важно отличать активное наставничество как многомерное явление, содержащее полный перечень условий для передачи опыта, от различного рода иных имитационных вариаций, представляющих коммуникационную экспресс-версию коротких советов (лайфхаков).

Указание на то, что ментор должен быть не только заинтересованным в профессиональном росте и развитии своего наставляемого, но и уметь находить и выделять достаточное количество времени и внимания на общение со своим партнером, делают Е.В. Игнатьева и Ю.В. Рябкова (Игнатьева, Рябкова, 2018). Согласно полученным ими результатам исследования, 73% опытных педагогов согласны стать наставниками. Оставшаяся часть педагогов среди причин отказа заниматься наставничеством чаще всего указывают на нежелание тратить свое личное время на работу с молодым сотрудником, а сомневающиеся респонденты готовы принять свое решение в зависимости от предлагаемых условий работы в качестве наставника. Другие исследователи показывают, что одним из источников, мотивирующих наставников, может быть эмпатия как личностный ресурс (Крюкова, Гурьянова, 2011).

Таким образом, выделяются два типа, или формы, наставничества. Активное наставничество подразумевает длительное поэтапное взаимодействие между наставником и наставляемым с глубоким погружением в проблематику содержательного труда и социального окружения подопечного, основанное на осмыслении его прошлого опыта, а также целей и имеющихся для этого ресурсов, в том числе, — социального капитала для поступательного движения по выбранной

профессиональной и карьерной траектории с обстоятельной рефлексией достижений и неудач. В отличие от активного типа, имитационное наставничество представляет собой формальный обмен мнениями по поводу тех или иных рабочих кейсов.

Вышесказанное позволяет сформулировать проблему исследования, заключающуюся в существующем противоречии между повсеместно артикулируемой актуальностью использования в педагогической практике наставничества и отсутствием обстоятельного описания выделенных форм наставничества (активного и имитационного), а также педагогических условий и личностных характеристик наставника и наставляемого. В частности, требуется уточнение по вопросу о наличии взаимосвязи эмпатии (качества наставника) с различными формами наставничества.

В основу гипотезы исследования было положено предположение о наличии связей между эмпатией (ее когнитивной, позитивной аффективной и негативной аффективной составляющими) и различными организационно-содержательными аспектами наставничества.

В исследовании ставилась цель проверить гипотезу на примере учителей английского языка средних общеобразовательных российских школ и исследовать самооценку эффективности активной формы наставничества. Реализация задач исследования позволит в дальнейшем разрабатывать программы практической реализации активного наставничества у учителей российских школ.

### **Выборка исследования**

В феврале — марте 2024 года с помощью сервиса «Anketolog», а также посредством сбора анкет методом «снежный ком» был проведен онлайн опрос учителей российских школ. Было опрошено 73 человека (8 чел. — мужчин, 65 чел. — женщин; средний возраст — 34,19 лет). Исключались учителя-респонденты, имеющие педагогический стаж менее 3 лет.

### **Методы исследования**

Инструментарий исследования включал ряд опросных методик.

Шкала самооценки эффективности наставничества учителей (Teacher Mentoring Self-Efficacy Scale (TMSES) (Tickell, Klassen, 2024) содержит 48 пунктов (см. Приложение) и сконструирована авторами на основе четырех «тем» (организационно-содержательных аспектов) наставничества: «профессионализм», «учитель-практик», «межличностный и внутриличностный интеллект», «планируй — делай — пересматривай». Оценка согласия с утверждениями дается по 7-балльной шкале Лайкерта. Для обеспечения достоверных результатов была установлена функциональная эквивалентность русскоязычной и англоязычной версий данного опросника с помощью метода прямого и обратного перевода (Brislin, 1986). Русскоязычная версия Шкалы (перевод наш) продемонстрировала высокую внутреннюю согласованность ее утверждений (коэффициент  $\alpha$  Кронбаха = 0,976) как

характеристик, описывающих феномен самоэффективности наставничества учителей.

Уровень эмпатии респондентов измерялся с помощью Шкалы эмпатии учителей (Empathy Scale for Teachers — EST (Wang et al., 2022) в русской адаптации А.В. Чагиной и Е.В. Забелиной (Чагина, Забелина, 2022). Посредством конфирматорного факторного анализа, выполненного в ходе психометрической проверки валидности данного инструмента (Чагина, Забелина, 2022), была подтверждена трехфакторная структура опросника с выделением следующих факторов: «когнитивная эмпатия», объединяющая утверждения, характеризующие умение учителя понимать эмоциональное состояние учеников по невербальным проявлениям, чутко улавливать изменения их настроения; «позитивная аффективная эмпатия», описывающая способность учителя радоваться успехам своих учеников, переживать гордость и счастье, глядя на их позитивные эмоции от получения результатов; «негативная аффективная эмпатия», отражающая способность учителя понимать и переживать негативные эмоции своих учеников, сочувствовать им в случае ошибок и неудач.

Использовался также краткий пятифакторный опросник личности (Big-Five) (Gosling et al., 2003), переведенный на русский язык и адаптированный (Сергеева и др., 2016).

### **Результаты исследования**

Был проведён анализ средних значений оценок по утверждениям Шкалы самооценки эффективности наставничества. Наименьшие средние значения получили следующие утверждения: «Организовываю и провожу эффективные встречи по наставничеству, которые отвечают потребностям подопечных и требованиям к траектории программы» (4,04), «Озадачиваю своего наставляемого осмысленным и конструктивным образом» (4,34), «Готовлю подопечных к их роли в рамках текущего образовательного ландшафта» (4,40), «Демонстрирую высокие требования к своему подопечному» (4,67), «Выступаю в качестве образца для подражания и пропагандирую профессию учителя» (4,78), «Разрабатываю эффективные мероприятия для устранения слабых сторон своего подопечного, областей для развития и роста» (4,89), «Разбираю практику со своим подопечным, помогая поразмыслить о том, что сработало, а что нет, и определить возможные причины этого» (4,97). Очевидно, что наиболее сложными для наставников являются трудоемкие и затратные по времени аспекты наставничества: выделять личное время на организацию и проведение эффективных встреч для разбора ситуаций, интересующих наставляемого, а также продумывать ролевые и смыслоориентированные задания для повышения эффективности своего подопечного, разрабатывать эффективные мероприятия для устранения слабых его сторон.

Наибольшие средние значения получили следующие утверждения: «Веду себя уважительно и тактично по отношению к своим подопечным, коллегам и учащимся» (6,29), «Активно слушаю, чтобы понять ситуацию с позиции своего

подопечного» (5,96), «Остаюсь объективным и справедливым при работе со своим подопечным» (5,96), «Демонстрирую подлинный интерес к развитию своего подопечного» (5,85), «Обеспечиваю систему поддержки, чтобы мой подопечный мог добиться хорошего прогресса» (5,79). Как видно из перечисленных утверждений, наставники, судя по их самоотчетам, стремятся занимать позицию активного слушателя, проявляя при этом тактичность и уважение, выражают интерес и оказывают поддержку своему подопечному.

Результаты анализа позволяют сделать вывод о том, что опрошенные педагоги избегают активного наставничества, то есть его трудоемких и затратных по времени составляющих, связанных с осмыслением опыта, разбором практик, организацией встреч для рефлексии; вместо этого они практикуют имитационное наставничество, представляющее собой формальный обмен мнениями по поводу тех или иных рабочих кейсов с проявлением уважения, тактичного отношения и демонстрацией искренней заинтересованности в диалоге с наставляемым.

Эксплораторный факторный анализ данных по Шкале самооценки эффективности наставничества позволил выделить 6 факторов, которые суммарно описывают 68,83% дисперсии. Мера адекватности выборки Кайзера — Мейера — Олкина лежит в диапазоне от 0,5 до 1,0 и равна 0,811, что свидетельствует об адекватности факторной модели (при значимости критерия сферичности Бартлетта 0,001).

Первый фактор — «Процесс осмысления опыта наставляемого» (вес фактора — 49,36) вобрал в себя следующие утверждения: «37. Разрабатываю эффективные мероприятия для устранения слабых сторон своего подопечного, областей для развития и роста» (факторная нагрузка<sup>2</sup> — 0,742), «20. Разбираю практику со своим подопечным, помогая ему поразмыслить о том, что сработало, а что нет, и определить возможные причины этого» (0,752), «24. Помогаю своему подопечному успешно реагировать на запланированные и незапланированные изменения» (0,737), «36. Использую IT-технологии для эффективного выполнения своих обязанностей наставника» (0,689), «19. Организовываю и провожу эффективные встречи по наставничеству, которые отвечают потребностям подопечных и требованиям к траектории программы» (0,650).

Второй фактор — «Педагогические практики» (5,45) аккумулировал следующие утверждения: «28. Связываю теорию образования с практикой, моделируя обучение, основанное на фактических данных, для своего подопечного» (0,763), «30. Поддерживаю подопечных в устранении барьеров на пути обучения для обучающихся (учеников)» (0,700), «46. Демонстрирую педагогические знания, необходимые для обеспечения эффективного руководства и поддержки своего подопечного, чтобы помочь ему развить свою практику» (0,698), «47. Поддерживаю своих подопечных в развитии их предметных знаний, помогая им выявлять и устранять пробелы и неправильные представления» (0,622), «44. Использую

<sup>2</sup> Указывает на связь признака с выявленным фактором.

эффективные навыки межличностного общения для построения и поддержания профессиональных отношений со своим подопечным» (0,678).

Третий фактор — «Создание атмосферы тактичности и уважения к наставляемому» (4,42) образован следующими утверждениями: «5. Веду себя уважительно и тактично по отношению к своим подопечным, коллегам и учащимся» (0,820), «4. Эффективно преподаю и оказываю положительное влияние на процесс обучения» (0,646), «27. Остаюсь объективным и справедливым при работе со своим подопечным» (0,660).

Четвертый фактор — «Мотивация наставничества» (3,72) образован двумя утверждениями: «16. Поощряю своего подопечного к самостоятельному обучению» (0,671) и «40. Удовлетворяю потребности взрослых учащихся» (0,682).

Пятый фактор — «Демонстрация осознанности и стандартов наставничества» (3,19) включает два утверждения: «10. Демонстрирую высокие требования к своему подопечному» (0,671), «17. Демонстрирую самосознание, выявляя свои собственные сильные и слабые стороны в качестве наставника» (0,560).

И последний, шестой фактор — «Создание образа будущего для наставляемого» (2,73) также включает два утверждения «2. Озадачиваю своего наставляемого осмысленным и конструктивным образом» (0,724), «3. Готовлю подопечных к их роли в рамках текущего образовательного ландшафта» (0,836).

Остальные 29 утверждений опросника не вошли ни в один из вышеперечисленных факторов.

Корреляционный анализ показал, что женщины-педагоги значимо чаще своих коллег-мужчин предоставляют конструктивную и содержательную обратную связь о прогрессе и результативности своего подопечного, помогая ему определить свои следующие шаги ( $r = 0,23$ ;  $p < 0,05$ ), оказывают поддержку своему подопечному, чтобы дать ему возможность эффективно управлять поведением в своей среде ( $r = 0,24$ ;  $p < 0,05$ ), а также используют эффективные навыки межличностного общения для построения и поддержания профессиональных отношений со своим подопечным ( $r = 0,24$ ;  $p < 0,05$ ).

Педагоги, оценивающие свой субъективный уровень дохода более высоко, чем остальные коллеги, признались, что значимо реже организуют и проводят эффективные встречи по наставничеству, которые отвечают потребностям подопечных и требованиям к траектории программы ( $r = -0,32$ ;  $p < 0,01$ ).

Различные аспекты эффективного наставничества у педагогов (измеренные по отдельным пунктам Шкалы) оказались взаимосвязанными с личностными факторами Большой Пятерки. Так, экстраверсия положительно коррелирует с умением эффективно преподавать и оказывать положительное влияние на процесс обучения ( $r = 0,56$ ;  $p < 0,001$ ), а также с навыками межличностного общения для построения и поддержания профессиональных отношений со своим подопечным ( $r = 0,54$ ;  $p < 0,001$ ). Дружелюбие оказалось связано с уважительным и тактичным отношением к своим подопечным, коллегам и учащимся ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,01$ ), а добросовестность — с демонстрацией подлинного интереса к развитию

подопечного ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,01$ ) и оказанием помощи в понимании контекста окружения наставляемого ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,01$ ). С эмоциональной стабильностью связана поддержка наставником своего подопечного в устранении его собственных барьеров на пути обучения ( $r = 0,40$ ;  $p < 0,001$ ), как и помощь в умении ставить ориентированные на решение, реалистичные и достижимые цели ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,001$ ). А открытость опыту оказалась связанной с умением моделировать эффективную практику, включая планирование, преподавание и оценку ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,001$ ), и со справедливыми оценками прогресса в установленных критериях эффективности ( $r = 0,46$ ;  $p < 0,001$ ).

Дополнительно анализировались взаимосвязи между компонентами «Шкалы эмпатии учителей» и темами, на основании которых была сконструирована методика «Шкала самооценки эффективности наставничества» (см. Приложение).

Так, когнитивный компонент эмпатии учителей связан преимущественно с темой «планируй — делай — пересматривай» в аспектах обеспечения системы поддержки для достижения наставляемым хорошего прогресса ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ), совместной разработки с подопечным решения сложных проблем ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,001$ ), определения приоритетов в правильных областях для развития подопечных ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,001$ ) и использования ряда моделей, инструментов и техник коучинга и наставничества ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,001$ ).

Негативная аффективная эмпатия учителей положительно коррелирует с темой «межличностного и внутриличностного интеллекта» в плане умения использовать эффективные навыки межличностного общения для построения и поддержания профессиональных отношений со своим подопечным ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,001$ ), а также с темой «учитель-практик» в плане объяснения ценности и важности учебной программы ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,001$ ).

Позитивная аффективная эмпатия педагогов оказалась взаимосвязана с темой «профессионализма»: демонстрация гибкости и адаптивности для удовлетворения потребностей своего подопечного ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ), демонстрация подлинного интереса к развитию своего подопечного ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,001$ ), помощь подопечному в понимании контекста его окружения ( $r = 0,58$ ;  $p < 0,001$ ), а также с темой «межличностного и внутриличностного интеллекта»: чуткие и добрые действия с ориентацией на потребности подопечных ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,001$ ), демонстрация эмоционального интеллекта в своем мышлении и поведении в отношении подопечного ( $r = 0,49$ ;  $p < 0,001$ ), помощь своему наставляемому успешно реагировать на запланированные и незапланированные изменения ( $r = 0,46$ ;  $p < 0,001$ ), поддержка подопечному в устранении барьеров на пути обучения для обучающихся (учеников)  $r = 0,46$ ;  $p < 0,001$ ).

### **Обсуждение результатов**

Наставничество представляет собой многоуровневый процесс непропорционального обмена ресурсами между наставником и подопечным. В этой связи далеко не каждый опытный педагог готов делиться своими знаниями и опытом. Такое

поведение может быть обусловлено различными причинами (поиск и верификация которых, впрочем, не входили в задачи нашего исследования): недостаток времени и чрезмерная занятость наставника, опасение конкуренции в коллективе и ослабления собственных карьерных позиций, поддержание значимости и сохранение сакральности своего знания, добытого не в учебной, а в практической деятельности, а также недостаточная мотивация и эмоциональное выгорание педагога. Активное наставничество, подразумевающее длительное поэтапное взаимодействие между наставником и наставляемым, представляет собой, в отличие от формального имитационного наставничества, довольно трудозатратный процесс.

В ходе нашего анализа было обнаружено, что такие личностные черты наставника, как экстравертированность и дружелюбие, больше связаны с формальной стороной наставничества, тогда как открытость опыту и добросовестность — с активным наставничеством, связанным с глубоким погружением в проблематику содержательного труда и социального окружения подопечного. Весьма перспективным для будущих исследований является изучение модерационного влияния эмоционального выгорания на выбор различных форм наставничества. Эмоциональное выгорание может являться блокатором готовности к активному наставничеству, но с другой стороны, — наставничество может быть важным инструментом в решении проблемы выгорания у профессионалов, поскольку зачастую причиной выгорания является чувство недооцененности, недовольства своей работой и отсутствие поддержки и понимания со стороны коллег и, в том числе, руководителя. В этом плане наставничество может способствовать предотвращению выгорания, обеспечивая высококвалифицированному педагогу дополнительное внимание и поддержку, а также интересные задачи, направленные на работу с инсайтами и совместный поиск решения проблем, возможность повысить свою мотивацию и обрести уверенность в своих силах и способностях.

Выявленные в исследовании взаимосвязи между компонентами нашей Шкалы эмпатии учителей и темами, на основании которых была сконструирована «Шкала самооценки эффективности наставничества», перекликаются с результатами, полученными исследователями университета Йорка (Великобритания) Р. Тикеллой и Р. Классеном (Tickell, Klassen, 2024). Так, негативная и позитивная эмпатии оказались взаимосвязаны с темами «профессионализма» и «межличностного/внутриличностного интеллекта», которые относятся к фактору, названному Тикеллой и Классеном «фактором профессиональных отношений». Авторы пишут, что этот фактор обусловлен влиянием социальных убеждений и эмоциональным состоянием членов школьного коллектива. С другим выделенным ими фактором — «педагогические практики», включающим темы «планируй — делай — пересматривай» и «учитель-практик», оказались взаимосвязаны достижения в работе (мастерство) и дополнительный опыт, включая использование моделирования. Выполненный нами корреляционный анализ данных продемонстрировал наличие взаимосвязи темы «планируй — делай — пересматривай» с когнитивным

компонентом эмпатии, что косвенно иллюстрирует востребованность у педагогов-наставников навыков анализа портфеля своих педагогических практик, а также педагогических практик коллег.

### **Выводы**

По результатам обзора источников резюмировано, что наряду с имитационным наставничеством, представляющим собой формальный обмен мнениями по поводу тех или иных рабочих кейсов, выделяется активное наставничество, подразумевающее длительное поэтапное взаимодействие между наставником и наставляемым с глубоким погружением в проблематику содержательного труда и социального окружения подопечного, основанное на осмыслении его прошлого опыта, а также целей и имеющихся для этого ресурсов, в том числе социального капитала для поступательного движения по выбранной профессиональной и карьерной траектории с обстоятельной рефлексией достижений и неудач.

В ходе реализованного исследования решалась проблема, состоящая в существующем противоречии между повсеместно артикулируемой актуальностью использования в педагогической практике наставничества и отсутствием обстоятельного описания выделенных форм наставничества (активного и имитационного), а также педагогических условий и личностных характеристик наставника и наставляемого. Основной задачей исследования являлось определение взаимосвязи эмпатии наставника с различными темами наставничества.

По итогам анализа средних значений по «Шкале самооценки эффективности наставничества» можно сделать вывод, что наибольшие сложности у наставников вызывают наиболее трудоемкие и затратные по времени составляющие наставничества: выделение личного времени на организацию и проведение эффективных встреч для разбора ситуаций, интересующих наставляемого, а также продумывание ролевых и смыслоориентированных заданий для повышения эффективности своего подопечного, разработка эффективных мероприятий для устранения слабых его сторон. При этом педагоги охотно занимают позицию активного слушателя, проявляя тактичность и уважение, а также выражая интерес и поддержку своему подопечному.

Эксплораторный факторный анализ данных по «Шкале самооценки эффективности наставничества» позволил выделить 6 факторов, которые суммарно описывают 68,83% дисперсии: «Процесс осмысления опыта наставляемого», «Педагогические практики», «Создание атмосферы тактичности и уважения к наставляемому», «Мотивация наставничества», «Демонстрация осознанности и стандартов наставничества» и «Создание образа будущего для наставляемого».

В ходе корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи особенностей проявления форм наставничества с фактором пола и субъективным уровнем дохода. Эффективность наставничества (измеренная по отдельным пунктам «Шкалы самооценки эффективности наставничества учителей») оказалась взаимосвязана с особенностями личности педагога (факторами Большой Пятерки). Анализ

взаимосвязи между компонентами «Шкалы эмпатии учителей» и темами, на основании которых была сконструирована «Шкала самооценки эффективности наставничества», показал, что когнитивный компонент эмпатии учителей связан преимущественно с темой наставничества «планируй — делай — пересматривай». Негативная аффективная эмпатия учителей положительно коррелирует с темой «межличностного и внутриличностного интеллекта» и с темой «учитель-практик». Позитивная аффективная эмпатия оказалась взаимосвязана с темами «профессионализма» и «межличностного и внутриличностного интеллекта».

Выявленные в ходе настоящего исследования связи различных компонентов эмпатии педагогов с содержательными аспектами наставничества позволяют продвинуться в понимании этого способа передачи профессионального опыта для создания оптимальных условий активного наставничества, что является предметом наших перспективных исследований. В то же время, остаются открытыми вопросы о роли эмоционального выгорания, а также взаимосвязи стилей педагогической деятельности с эффективностью наставничества и мотивационной составляющей этой деятельности в общей задаче по снижению числа имитационных практик.

### **Ограничения исследования**

На данном этапе исследовательской программы собранная выборка малочисленна и неоднородна по методам наставничества, в связи с чем в качестве первоочередной задачи и перспективы исследования выступает рассмотрение типов наставников и их эмпатических способностей.

### **Список литературы**

Ганаева, Е.А., Масловская, С.В., Муратова, А.А. (2020). Наставничество как ресурс профессионального развития педагога. *Вестник Оренбургского государственного университета*, (5), 91–98.

Игнатъева, Е.В., Рябкова, Ю.В. (2018). Исследование готовности преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности. *Перспективы науки и образования*, (4), 45–51.

Кириллова, И.О. (2017). Наставничество: модный тренд или осознанная необходимость? *Научно-педагогическое обозрение*, (4), 75–80.

Крюкова, Т.Л., Гурьянова, Ю.С. (2011). Стресс, психическое выгорание и совладающее поведение на рабочем месте учителя. В: Стресс, выгорание, совладание в современном контексте: коллективная монография. Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, (С. 453–472). Москва: Институт психологии РАН.

Ле-Ван, Т.Н., Шиян, О.А., Якшина, А.Н. (2022). Педагог-наставник: лишняя нагрузка или ресурс для профессионального развития? *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, 16(2), 41–64.

Сергеева, А.С., Кириллов, Б.А., Джумагулова, А.Ф. (2016). Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности,

внутренней согласованности и тестретестовой надежности. *Экспериментальная психология*, 9(3), 138–154. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090311>

Чагина, А.В., Забелина, Е.В. (2022). Психометрическая проверка валидности опросника «Шкала эмпатии для учителей» (Empathy scale for teachers). *Педагогический журнал*, 12(6), 1030–1036.

Brislin, R.W. (1986). The wording and translation of research instruments. In: W.J. Lonner, J.W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137–164). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Gosling, S.D., Rentfrow, P.J., Swann, W.B., Jr. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)

Tickell, R.M., Klassen, R.M. (2024). Developing the teacher mentoring self-efficacy scale (TMSES) using the Delphi method and exploratory factor analysis. *Teaching and Teacher Education*, (139), 104452. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104452>

Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, (72), 101112. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112>

## References

Brislin, R.W. (1986). The wording and translation of research instruments. In: W.J. Lonner, J.W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137–164). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Ganaeva, E.A., Maslovskaya, S.V., Muratova, A.A. (2020). Mentoring as a resource for professional development of a teacher. *Vestnik Orenburgskogo Gosudarstvennogo Universiteta (Bulletin of the Orenburg State University)*, (5), 91–98. (In Russ.).

Gosling, S.D., Rentfrow, P.J., Swann, W.B., Jr. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)

Ignatieva, E.V., Ryabkova, Yu.V. (2018). Study on the readiness of university teachers to carry out mentoring activities. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniya (Prospects of Science and Education)*, (4), 45–51. (In Russ.).

Kirillova, I.O. (2017). Mentoring: a fashion trend or a conscious need? *Scientific And Pedagogical Review (Pedagogical Review)*, (4), 75–80. (In Russ.).

Kryukova, T.L., Guryanova, Y.S. (2011). Stress, mental burnout and coping behavior in the teacher's workplace. In the Stress, burnout, coping in a modern context: collective monograph. In: A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko (Eds.) (pp. 453–472). Moscow: Institute of Psychology of RAS. (In Russ.).

Le-Wan, T.N., Shiyan, O.A., Yakshina, A.N. (2022). Teacher-mentor: an extra burden or a resource for professional development? *Vestnik Moskovskogo Gorodskogo Pedagogicheskogo Universiteta. Seriya: Pedagogika i Psikhologiya (Bulletin of The Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology)*, 16(2), 41–64. (In Russ.).

Chagina, A.V., Zabelina, E.V. (2022). Psychometric validation of the questionnaire "Empathy scale for teachers". *Pedagogicheskiy Zhurnal (Pedagogical Journal)*, 12(6), 1030–1036. (In Russ.).

Sergeeva, A.S., Kirillov, B.A., Dzhumagulova, A.F. (2016). Translation and adaptation of short five factor personality questionnaire (TIPI-RU): convergent validity, internal consistency and test-retest reliability evaluation. *Ekspperimental'naya Psikhologiya (Experimental Psychology)*, 9(3), 138–154. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090311>

Tickell, R.M., Klassen, R.M. (2024). Developing the teacher mentoring self-efficacy scale (TMSES) using the Delphi method and exploratory factor analysis. *Teaching and Teacher Education*, (139), 104452. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104452>

Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, (72), 101112. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112>

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Алина Владимировна Чагина**, соискатель Костромского государственного университета, Кострома, Российская Федерация, [alinachagina90@gmail.com](mailto:alinachagina90@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6883-0172>

**Александр Александрович Максименко**, доктор социологических наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация, [Maximenko.Al@gmail.com](mailto:Maximenko.Al@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0891-4950>

**Татьяна Леонидовна Крюкова**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной психологии Костромского государственного университета, Кострома, Российская Федерация, [tat.krukova44@gmail.com](mailto:tat.krukova44@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0825-3232>

#### ABOUT THE AUTHORS

**Alina V. Chagina**, applicant, Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation [alinachagina90@gmail.com](mailto:alinachagina90@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6883-0172>

**Aleksander A. Maksimenko**, Dr. Sci. (Sociology), Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor at the Faculty of Social Sciences of the HSE University, Moscow, Russian Federation, [Maximenko.Al@gmail.com](mailto:Maximenko.Al@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0891-4950>

**Tatyana L. Kryukova**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor at the Department of General and Social Psychology of Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation, [tat.krukova44@gmail.com](mailto:tat.krukova44@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0825-3232>

Поступила: 29.01.2024; получена после доработки: 20.03.2024; принята в печать: 16.05.2024.  
Received: 29.01.2024; revised: 20.03.2024; accepted: 16.05.2024.

### Шкала самооценки эффективности наставничества учителей

Следующие утверждения описывают различные стороны наставничества. Выразите, пожалуйста, степень согласия с ними от 1 до 5, где 1 — полностью не согласен, а 5 — полностью согласен.

#### Утверждение

1. Предоставляю конструктивную и содержательную обратную связь о прогрессе и результативности своего подопечного, помогая ему определить свои следующие шаги
2. Озадачиваю своего наставляемого осмысленным и конструктивным образом
3. Готовлю подопечного к его роли в рамках текущего образовательного ландшафта
4. Эффективно преподаю и оказываю положительное влияние на процесс обучения
5. Веду себя уважительно и тактично по отношению к своим подопечным, коллегам и учащимся
6. Обеспечиваю системную поддержку, чтобы подопечный мог добиться хорошего прогресса
7. Облегчаю доступ к более широкому опыту в рамках своей деятельности, например, наблюдению за тем, как обучают других практиков
8. Действую чутко, с добротой реагируя на потребности подопечных
9. Активно слушаю, чтобы понять ситуацию с позиции своего подопечного
10. Демонстрирую высокие требования к своему подопечному
11. Указываю своему подопечному на различные возможности развития, которые могут привести к карьерному росту
12. Совместно со своим подопечным разрабатываю способы решения сложных проблем
13. Моделирую эффективную практику, включая планирование, преподавание и оценку
14. Разрабатываю план развития, который отвечает потребностям подопечного, наряду с требованиями программы/траектории обучения подопечного
15. Демонстрирую эмоциональный интеллект в своем мышлении и поведении в отношениях наставничества
16. Поощряю своего подопечного к самостоятельному обучению
17. Демонстрирую самосознание, выявляя свои собственные сильные и слабые стороны в качестве наставника
18. Определяю приоритеты в правильных областях для развития подопечных
19. Организовываю и провожу эффективные встречи по наставничеству, которые отвечают потребностям подопечных и требованиям к траектории программы
20. Разбираю практику со своими подопечными, помогая им поразмыслить о том, что сработало, а что нет, и определить возможные причины этого
21. Демонстрирую гибкость и адаптивность, чтобы удовлетворить потребности своего подопечного
22. Точно и справедливо оцениваю прогресс, используя установленные критерии эффективности
23. Создаю возможности для обучения в соответствии с потребностями своих подопечных, предоставляя им пространство, необходимое для развития их практики
24. Помогаю своему подопечному успешно реагировать на запланированные и незапланированные изменения
25. Оказываю поддержку своему подопечному, чтобы дать ему возможность эффективно управлять поведением в своей среде

26. Учусь вместе со своим подопечным и моделирую, что значит быть эффективным учеником
27. Остаюсь объективным и справедливым при работе со своим подопечным
28. Связываю теорию образования с практикой, моделируя обучение, основанное на фактических данных, для своего подопечного
29. Придерживаюсь непредвзятого подхода к развитию подопечных
30. Поддерживаю подопечных в устранении барьеров на пути обучения для обучающихся (учеников)
31. Предоставляю своим подопечным свободу и пространство, необходимые им для вживания в свою роль
32. Выступаю в качестве образца для подражания и пропагандирую профессию учителя
33. Работаю со своими подопечными, помогая им ставить ориентированные на решение, реалистичные и достижимые цели
34. Поддерживаю своего подопечного в устранении его собственных барьеров на пути обучения
35. Поддерживаю и поощряю своего подопечного к критическому мышлению, выявлению и изучению областей для улучшения
36. Использую IT-технологии для эффективного выполнения своих обязанностей наставника
37. Разрабатываю эффективные мероприятия для устранения слабых сторон своего подопечного, областей для развития и роста
38. Демонстрирую приверженность своей роли и обязанностям
39. Использую ряд стратегий и техник опроса, чтобы проверить понимание и стимулировать мышление
40. Удовлетворяю потребности взрослых учащихся
41. Демонстрирую подлинный интерес к развитию своего подопечного
42. Помогаю своим подопечным ориентироваться и понимать контекст их окружения
43. Выступаю решительным защитником подопечного, которого они поддерживают, демонстрируя свою веру в него
44. Использую эффективные навыки межличностного общения для построения и поддержания профессиональных отношений со своим подопечным
45. Объясняю ценность и важность учебной программы
46. Демонстрирую педагогические знания, необходимые для обеспечения эффективного руководства и поддержки своего подопечного, чтобы помочь ему развить свою практику
47. Поддерживаю своих подопечных в развитии их предметных знаний, помогая им выявлять и устранять пробелы и неправильные представления
48. Использую ряд моделей, инструментов и техник коучинга и наставничества для поддержки процесса наставничества

Ниже приведена корреспонденция тем наставничества с нумерацией утверждений опросника:

«профессионализм»	41, 27, 43, 42, 21, 38, 7, 10, 3, 26, 32, 14, 22, 48
«учитель-практик»	46, 25, 4, 30, 28, 47, 13, 26, 48
«межличностный и внутриличностный интеллект»	44, 5, 9, 8, 34, 15, 17, 29, 30, 24, 31
«планируй — делай — пересматривай»	35, 20, 39, 2, 37, 34, 40, 33, 19, 23, 1, 6, 12, 16, 14, 48, 22

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-24-16>

УДК/UDC 159.922, 159.928.22

## Личностно-профессиональное развитие педагога как фактор реализации потенциала неуспешных одаренных школьников

Е.И. Щепланова ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ [elenacheblanova@mail.ru](mailto:elenacheblanova@mail.ru)

### Резюме

**Актуальность.** Изучение личностных особенностей и познавательных потребностей интеллектуально одаренных школьников, неуспешных в учебной деятельности, актуально для научного обоснования программ личностно-профессионального развития и подготовки педагогов к взаимодействию с такими учащимися.

**Цель.** Теоретико-методологический анализ новых научных данных об особенностях когнитивного и личностного развития неуспешных в учении интеллектуально одаренных школьников как психолого-педагогической основы подготовки педагога к взаимодействию с такими учащимися; эмпирическое исследование мотивационно-личностных характеристик интеллектуально одаренных школьников с различным уровнем успеваемости.

**Выборка.** В эмпирическом исследовании участвовали 460 интеллектуально одаренных учащихся 5–10-х классов школ г. Москвы, 74–80 человек в каждой параллели.

**Методы.** Теоретико-аналитический обзор новых научных публикаций об особенностях когнитивного и личностного развития интеллектуально одаренных школьников, неуспешных в учебе, и о значении их психолого-педагогической поддержки учителями. В эмпирическом исследовании использованы учительские оценки и тесты когнитивных способностей, опросники мотивации достижения, академической и общей самооценки, адаптированные автором (Щепланова, 2006), параметрические методы статистики.

**Результаты.** Проведенный анализ представлений школьных учителей об их самоэффективности в обучении одаренных школьников продемонстрировал недостаточную, по их мнению, профессиональную готовность к работе с этой категорией учащихся. Выделены важные аспекты современного понимания дифференцированного подхода к идентификации и обучению интеллектуально одаренных детей с учетом необходимости более полного включения в программы личностно-профессионального развития педагогов данных о вариативности проявлений интеллектуальной одаренности и траекторий ее развития.



**Выводы.** Теоретически и эмпирически обоснованы важные аспекты профессионально-личностной подготовки учителей к эффективному взаимодействию с интеллектуально одаренными школьниками, а именно, — понимание особенностей не только когнитивного, но и мотивационного и личностного развития учащихся с высоким уровнем способностей и разными уровнями успешности в обучении, а также необходимости психолого-педагогической поддержки неуспешных интеллектуально одаренных школьников.

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное развитие, педагоги, одаренные школьники, способности, мотивация, самооценки, учебная неуспешность, дифференциация обучения

**Финансирование.** Работа выполнена по научной теме Госзадания Минобрнауки «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности (FNRE-2024-0017)».

**Для цитирования:** Щебланова, Е.И. (2024). Личностно-профессиональное развитие педагога как фактор реализации потенциала неуспешных одаренных школьников. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 128–143. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-16>

## Personal and professional development of teachers as a factor in realizing the potential of the underachieving gifted schoolchildren

Elena I. Scheblanova ✉

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ [elenacheblanova@mail.ru](mailto:elenacheblanova@mail.ru)

### Abstract

**Background.** The study of personal characteristics and cognitive needs of the intellectually gifted students with underachievement in school is relevant for the scientific substantiation of the personal and professional development programs and training for the teachers to interact with such pupils.

**Objective.** Theoretical and methodological analysis of new scientific data on the cognitive and personal development of intellectually gifted schoolchildren underachieving in education as the psychological and pedagogical basis for developing teacher training for interaction with such students; empirical study of motivational and personal characteristics of intellectually gifted schoolchildren with different academic achievement.

**Study Participants.** The empirical study involved 460 intellectually gifted students in grades 5–10 in Moscow schools, 74–80 people in each cohort.

**Methods.** Theoretical and analytical review of new scientific publications on the peculiarities of the cognitive and personal development of intellectually gifted schoolchildren underachieving in education as well as their psychological and pedagogical sup-

port by teachers. The empirical study implemented the diagnostics complex including tests of cognitive abilities, questionnaires of achievement motivation, academic and general self-esteem (adapted by the author: Scheblanova, 2006), parametric statistical methods for the data processing.

**Results.** The analysis of the school teachers' ideas about self-efficacy in teaching gifted students demonstrated their insufficient professional readiness to work with such pupils. Recent scientific publications review highlighted the important aspects of the modern understanding on differentiated approach to the identification and education of intellectually gifted children taking into consideration the new data on the variability of giftedness manifestations and trajectories of its development in the programs for the personal and professional development of teachers.

**Conclusions.** The study provides theoretically and empirically substantiated basis for developing teacher professional and personal training for effective interaction with intellectually gifted students, and namely, — understanding the peculiarities of not only cognitive, but also motivational and personal development of students with high abilities and varying academic achievement as well as the need of psychological and pedagogical support for intellectually gifted underachievers.

**Keywords:** personal and professional development, teacher training, gifted schoolchildren, abilities, motivation, self-esteem, underachievement, differentiation of education

**For citation:** Scheblanova, E.I. (2024). Personal and professional development of teachers as a factor in realizing the potential of underachieving gifted schoolchildren. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 128–143. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-16>

## Введение

Взаимодействие учителя с учениками играет важнейшую роль в выявлении и психолого-педагогической поддержке реализации потенциала всех школьников, в том числе — интеллектуально одаренных (Митина, 2022; Тихомирова, Малых, 2017; Фомиченко, 2019). Главные задачи этого взаимодействия состоят не только в умственном развитии, освоении знаний, воспитании учащихся, но и в раскрытии их некогнитивных личностных ресурсов (Ларионова, 2021; Митина, 2022; Моросанова и др., 2019).

Номинации и рекомендации учителей часто выступают в качестве первого этапа при определении одаренности школьников как в практике обучения, так и в исследовательских программах (Шумакова, 2020; Щебланова, 2023; Golle et al., 2023). В исследованиях, проведенных в разных странах, продемонстрировано сходство учительских оценок интеллектуальной одаренности школьников с показателями стандартизированных когнитивных тестов способностей и/или достижений, а также прогностичность этих оценок в отношении учебной успеваемости (Щебланова, 2017; Golle et al., 2023; Nicholas et al., 2024). Данные исследований и практики образования свидетельствуют о том, что оценки учителей, а также особенности их взаимодействия с учениками могут служить надежными предикторами академических достижений школьников с разным уровнем способностей (Собкин, Фомиченко, 2017; Щебланова, 2023; Engels

et al., 2021). Вместе с тем, исследователи нередко отмечают односторонность и противоречивость представлений учителей об одаренности, одаренных детей и их познавательных и психосоциальных характеристиках (Matheis et al., 2020; Szymanski et al., 2018). Сообщается о более высокой оценке учителями способностей эмоционально стабильных, социально благополучных и послушных учащихся или, напротив, об ассоциациях одаренности с невротизмом, интроверсией, недоброжелательностью к сверстникам (Щебланова, 2023; Golle et al., 2023; Szymanski et al., 2018). Стереотипы и мифы об особенностях одаренных детей сохраняются и в обществе в целом, несмотря на их противоречие современным научным концепциям одаренности, что свидетельствует о необходимости научного обоснования программ личностно-профессионального развития педагогов (Щебланова, 2023).

Цели данного исследования включают теоретико-аналитический анализ новых научных данных об особенностях когнитивного и личностного развития неуспешных в учении интеллектуально одаренных школьников как психолого-педагогической основы взаимодействия педагога с такими учащимися, а также эмпирическое сравнение мотивационно-личностных характеристик интеллектуально одаренных школьников с разной учебной успеваемостью.

### **Смена парадигм в научном понимании одаренности и факторов ее развития**

В исследованиях показано, что знание психологии одаренности побуждает педагогов уделять больше внимания сильным сторонам одаренных учащихся при их отборе и обучении, тогда как при отсутствии такой подготовки педагоги чаще фокусируются на слабостях и ошибках таких учеников (Szymanski et al., 2018). Необходимость специальной подготовки учителей демонстрируют исследования самооценок их мотивационной готовности к работе с одаренными учащимися, в частности, самоэффективности — веры в свои способности к обучению детей с особыми потребностями и освоению эффективных методов преподавания. Аналитические обзоры отечественных и зарубежных публикаций подтверждают, что учителя с высокой самоэффективностью характеризуются также высоким уровнем планирования, организации и энтузиазма в своей преподавательской деятельности (Собкин, Фомиченко, 2017; Шиленкова, 2020; Matheis et al., 2020; Rowan, Townend, 2016). Они проявляют увлеченность своей работой, чаще внедряют новые адекватные подходы и методы обучения, поощряют автономию учеников, что особенно значимо при обучении одаренных школьников. Однако многие начинающие и, нередко, опытные учителя считают себя недостаточно подготовленными к выявлению и обучению одаренных учащихся и низко оценивают свою самоэффективность в этой работе (Brigandi et al., 2019; Matheis et al., 2020; Rowan, Townend, 2016).

Преимущественная ориентация на высокие интеллектуальные способности и академические достижения школьников при идентификации их одаренности

по номинациям учителей и/или показателям психометрических тестов получила научное обоснование и широкое распространение в рамках парадигмы «одаренного ребенка» (Dai, 2020). По мнению зарубежных психологов, эта парадигма с акцентом на особых познавательных возможностях и потребностях одаренных учащихся при отборе для обучения по усложненным, ускоренным и обогащенным программам в настоящее время вытесняется двумя более широкими парадигмами «развития талантов» и «дифференциации на основе потребностей» (Dai, 2020; Nicholas et al., 2024; Subotnik et al., 2019). В парадигме «развития талантов» главное внимание уделяется предметно-ориентированной специфике проявления и развития одаренности в разных видах деятельности (Subotnik et al., 2019). Это направление широко представлено в классической российской психологии и активно разрабатывается в русле современной психологии способностей. Третья парадигма базируется на понятии дифференциации обучения, давно используемом в психолого-педагогических науках и образовательной практике. Однако особую значимость концепция дифференциации получила в контексте образования одаренной молодежи в русле движения «за инклюзивное образование для всех», широко распространившегося за рубежом с конца прошлого столетия (Щебланова, 2023; Dai, 2020; Nicholas et al., 2024; Subotnik et al., 2019).

### **Дифференцированный подход как теоретико-методологическая основа идентификации и обучения одаренных школьников**

Исторически основные подходы к дифференциации обучения разрабатывались с ориентацией на учащихся с разными видами и уровнями развития способностей. Однако расширение исследований и программ обучения интеллектуально одаренных школьников продемонстрировало высокую степень неоднородности проявлений и траекторий познавательного и личностного развития внутри этой группы (Щебланова, 2023). По мнению ряда исследователей, степень разнообразия большинства характеристик среди интеллектуально одаренных детей выше, чем среди их нормативно развивающихся сверстников, и уникальность потенциала одаренности требует для его реализации дифференцированного обучения с учетом этой уникальности (Dai, 2020; Nicholas et al., 2024; Subotnik et al., 2019; Ziernwald et al., 2022).

Разработке и реализации дифференцированного подхода к общему и специальному школьному обучению посвящены многие фундаментальные отечественные и зарубежные научные труды. В то же время, одним из наиболее проблематичных аспектов дифференциации остается идентификация и обучение так называемых неуспешных интеллектуально одаренных детей (“underachievers”). Результаты таких учащихся в учебной деятельности значительно ниже, чем у их сверстников со сходным уровнем интеллектуального развития. К неуспешным также относят детей с двойной исключительностью (“twice-exceptionality”), которые при высоком уровне интеллекта имеют различные нарушения

познавательного, эмоционального, социального, физического развития, например, синдром дефицита внимания и гиперактивности, расстройства аутистического спектра, специфические неспособности к обучению: дислексию, дискалькулию (Щебланова, 2017; Beckmann, Minnaert, 2018; Foley-Nicpon, Assouline, 2020; Maddocks, 2020; Rowan, Townend, 2016; Siegle, 2018). Эти нарушения могут быть слабыми и не обнаруживаться, но способны негативно влиять на успешность учебы и проявления одаренности.

В течение десятилетий одаренность ассоциировалась с повышенными возможностями обучения детей: легкостью, быстротой, полнотой и достижениями в освоении новых знаний, видов и навыков деятельности. Представления об ограниченных возможностях детей и их трудностях в достижении успеха в учении, на первый взгляд, противоречат самому понятию одаренности, но это справедливо лишь в рамках понимания одаренности как обладания определенными стабильными признаками. В последние годы все большее признание получает понимание одаренности как потенциальной, становящейся и развивающейся в результате функциональных и динамических взаимодействий ребенка с его окружением, способствующем раскрытию и реализации индивидуального потенциала (Щебланова, 2023; Dai, 2020; Subotnik et al., 2019). Это согласуется с концепцией Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и основанных на ней стратегий поддержки развития способностей, связанных с достижениями. Традиционные взгляды на одаренность как результативность в настоящее время сменились представлениями о многоаспектной, динамичной и контекстуальной ее природе, объединяющей в систему не только когнитивные, но и мотивационные и социально-эмоциональные особенности одаренного индивида.

Вместе с тем, в большинстве публикаций об определении одаренности учителями указывается, что академическая успеваемость служит для них главным предиктором одаренности как сама по себе, так и в качестве компонента многомерных моделей (Golle et al., 2023). Хотя причины отсутствия успехов в школе у интеллектуально одаренных учеников многочисленны и разнообразны, они трудно определяемы и часто малоизвестны или игнорируются. Тем не менее, знание этих причин чрезвычайно важно во взаимодействии учителя с такими учениками. Основная сложность состоит в том, что, с одной стороны, интеллектуальная одаренность может не проявляться в учебной деятельности и даже не обнаруживаться с помощью диагностических средств из-за маскировки нарушениями речи или внимания, сильной тревожностью, боязнью неудачи, повышенной возбудимостью (Szymanski et al., 2018). С другой стороны, когнитивные или социально-эмоциональные трудности могут скрываться одаренными учащимися с помощью их интеллекта, сообразительности, особых приемов. В результате успеваемость оказывается удовлетворительной и не привлекает внимания, а отсутствие успехов чаще всего объясняется только нежеланием учиться (Foley-Nicpon, Assouline, 2020; Siegle, 2018).

### **Особенности некогнитивных личностных характеристик неуспешных в учении интеллектуально одаренных школьников**

Неуспешность одаренных школьников чаще всего определяется как значительное и стойкое несоответствие их учебных результатов высокому уровню интеллектуальных способностей и признается сложной, но распространенной проблемой (Foley-Nicpon, Assouline, 2020; Maddocks, 2020; Siegle, 2018). Отличительной чертой неуспешных и, особенно, «дважды исключительных» школьников служит сильная неоднородность в продуктивности выполнения ими различных тестов, в достижениях и неудачах в разных учебных предметах или видах деятельности в одной предметной области (Maddocks, 2020). Кроме того, у них часто наблюдаются разнообразные сочетания сильных и слабых сторон когнитивного развития, что отличает их от более успешных одаренных и нормативно развивающихся сверстников. Например, такие различия могут проявляться между показателями скорости обработки информации и рабочей памяти в разных условиях и сферах деятельности (Тихомирова, Малых, 2017; Maddocks, 2020).

В отличие от когнитивных, некогнитивные характеристики неуспешных одаренных школьников часто остаются без внимания. Вместе с тем, в детальном обзоре 23 зарубежных публикаций показана распространенность среди таких учащихся низких значений самооценки и уверенности в себе, но высоких уровней негативных эмоций, неблагоприятных межличностных отношений, в том числе, к школе и одноклассникам, склонности к социальной изоляции (Beckmann, Minnaert, 2018). В то же время, некоторые из этих учащихся проявляют развитое самосознание, настойчивость, мотивацию и навыки совладания с трудностями. Одной из наиболее общих характеристик неуспешных одаренных учащихся, по данным большинства исследований, признается высокая степень разочарованности академической ситуацией в целом из-за несоответствия их высокого потенциала и низкой успеваемости в школе (Beckmann, Minnaert, 2018; Gilar-Corbi et al., 2019).

Значительное разнообразие и двойственность некогнитивных личностных характеристик неуспешных одаренных школьников доказывает необходимость организации для них индивидуальных психолого-педагогических консультаций и эффективной поддержки учителями (Beckmann, Minnaert, 2018; Gilar-Corbi et al., 2019). Метаанализ 53 зарубежных исследований показал умеренную эффективность разных методов вмешательства, направленных на улучшение их успеваемости и психосоциальных характеристик (Snyder et al., 2019). Однако, в аналитическом обзоре других 14 исследований психолого-педагогических интервенций, направленных на снижение негативных эмоционально-личностных и социальных характеристик, которые могут препятствовать достижению успеха в школе, также продемонстрировано улучшение этих характеристик, но доказательств положительного влияния на повышение успеваемости обнаружить не удалось, возможно, из-за различий в методах таких интервенций и оценки их результатов (Steenbergen-Hu et al., 2020).

## **Эмпирическое исследование мотивации достижения и самооценок интеллектуально одаренных учащихся средней школы с разной успешностью в обучении**

Исследование было направлено на выявление различий в мотивации достижения и самооценках интеллектуально одаренных учащихся 5–10-х классов с разной учебной успешностью.

### **Выборка**

Участниками исследования были 460 интеллектуально одаренных учащихся 5–10-х классов московских школ, по 74–80 человек в каждой параллели.

### **Методы**

Для определения интеллектуальной одаренности использовались номинации учителей и Мюнхенские тесты когнитивных способностей, для диагностики мотивации достижений и самооценок — опросники. Все методики разработаны в Мюнхенском лонгитюдном исследовании (Heller, Perleth, 2010) и адаптированы нами (Щебланова, 2006).

### **Результаты**

Показатели интеллектуальных способностей всех участников исследования превышали среднестатистические показатели их сверстников в тех же школах и соответствовали  $IQ \geq 120$ . В каждой параллели по критерию успеваемости по основным предметам за год были выделены две группы участников: успешные — получившие не более двух четверок (хорошо) при остальных пятерках (отлично) и относительно неуспешные — получившие две тройки (удовлетворительно) в 5–6-х классах или больше двух троек в 7–10-х классах. В среднем годовые оценки составляли в первой группе 4,6–4,8 балла, во второй группе — 3,5–3,7 баллов, что, по мнению учителей, не соответствовало высокому уровню интеллектуальных способностей этих учащихся. Различия между группами по средней успеваемости составляли от 0,95 до 1,25 баллов и были статистически достоверными во всех параллелях ( $p < 0,0001$  по критерию Стьюдента).

При сравнении общих показателей интеллекта в группах успешных и неуспешных одаренных учащихся статистически значимых различий не было выявлено ни в одной из параллелей. При этом количество учащихся с относительно низкой успеваемостью составляло от 15,4 до 17,6% в 5–7-х классах, 20 и 21,2% в 10-х и 8-х классах и максимум 26,2% в 9-х классах (Таблица 1). Среди неуспешных интеллектуально одаренных учащихся во всех параллелях значительно преобладали мальчики: их было в два и более раз больше, чем девочек.

Показатели надежды на успех и академической самооценки успешных в учебе одаренных учащихся во всех параллелях, кроме 10-го класса, были статистически значимо выше, чем у их неуспешных сверстников (Таблица 2). Значимо более сильный страх неудачи отмечен только у неуспешных пятиклассников

(по критерию Стьюдента), тогда как различий между группами по общей самооценке вообще не было обнаружено.

Таблица 1

Численное соотношение интеллектуально одаренных учащихся с разной успеваемостью

Классы	Интеллектуально одаренные учащиеся (всего человек)	Неуспешные в учении интеллектуально одаренные учащиеся			
		Мальчики	Девочки	Общее число	% неуспешных одаренных учащихся
5	74	11	2	13	17,6
6	78	11	1	12	15,4
7	74	10	3	13	17,6
8	80	11	6	17	21,2
9	80	14	7	21	26,2
10	74	11	4	15	20,0

Table 1

Ratio of intellectually gifted students with different academic achievements

Classes	Intellectually gifted students (total number)	Underachieving intellectually gifted students			
		Boys	Girls	Subtotal number	Underachieving gifted students, %
5	74	11	2	13	17.6
6	78	11	1	12	15.4
7	74	10	3	13	17.6
8	80	11	6	17	21.2
9	80	14	7	21	26.2
10	74	11	4	15	20.0

Таблица 2

Показатели мотивации достижения и академической самооценки в группах успешных (I) и неуспешных (II) интеллектуально одаренных учащихся и различия между группами (R)

Классы	Надежда на успех			Страх неудачи			Академическая самооценка		
	I	II	R	I	II	R	I	II	R
5	4,82	3,77	1,05***	2,7	4,0	-1,3*	31,1	26,8	4,3*
6	4,76	3,51	1,25***	3,6	3,9	-0,3	29,1	23,9	5,2***
7	4,75	3,51	1,24***	2,4	3,2	-0,8	30,3	25,7	4,6***
8	4,61	3,68	0,93***	1,6	2,0	-0,4	31,6	26,4	5,2***
9	4,71	3,66	1,05***	2,9	2,9	0	29,8	25,4	4,4**
10	4,72	3,50	1,22***	2,6	2,8	-0,2	28,8	26,6	2,2*

\* —  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* —  $p \leq 0,001$

**Table 2**  
**Indicators of achievement motivation and academic self-esteem in groups of successful (I) and unsuccessful (II) intellectually gifted students and differences between groups (R)**

Grades	Hope for success			Fear of failure			Academic self-esteem		
	I	II	R	I	II	R	I	II	R
5	4.82	3.77	1.05***	2.7	4.0	-1.3*	31.1	26.8	4.3*
6	4.76	3.51	1.25***	3.6	3.9	-0.3	29.1	23.9	5.2***
7	4.75	3.51	1.24***	2.4	3.2	-0.8	30.3	25.7	4.6***
8	4.61	3.68	0.93***	1.6	2.0	-0.4	31.6	26.4	5.2***
9	4.71	3.66	1.05***	2.9	2.9	0	29.8	25.4	4.4**
10	4.72	3.50	1.22***	2.6	2.8	-0.2	28.8	26.6	2.2*

\* —  $p \leq 0.05$ ; \*\* —  $p \leq 0.01$ ; \*\*\* —  $p \leq 0.001$

### Обсуждение результатов

В контексте профессиональной подготовки учителей особенно значимы результаты сравнительных исследований одаренных успешных и неуспешных учащихся, включая «дважды исключительных», то есть имеющих нарушения физического, когнитивного, личностного и/или социального развития. Как правило, если такие нарушения значительные, их диагностика и коррекция требует обязательного сотрудничества специалистов по психологии одаренности и специальной психологии, что является предметом отдельного обсуждения, выходящего за рамки данной статьи. Более слабые нарушения, как было сказано выше, могут скрываться за высокими способностями одаренных учащихся или, напротив, скрывать одаренность, препятствуя ее проявлениям в достижениях.

Данные о частоте случаев учебной неуспешности среди интеллектуально одаренных школьников в диапазоне от 10 до 25% сообщают многие зарубежные исследования. Так, в одном из исследований с участием 164 интеллектуально одаренных учащихся, отобранных из 1200 сверстников, с помощью трех разных методов определения неуспешности было выявлено, соответственно, 11, 14,6 и 25,6% неуспешных участников (Gilar-Corbi et al., 2019). С этими данными полностью согласуются результаты нашего исследования о частоте учебной неуспешности учащихся с высоким уровнем интеллекта в диапазоне 15,4–26,2%.

На основании литературных данных мы предполагали, что неуспешные одаренные школьники отличаются от своих успешных сверстников по показателям мотивации достижения и самооценки. Полученные нами эмпирические данные подтвердили более высокие показатели надежды на успех и академических самооценок успешных по сравнению с неуспешными одаренными учащимися, что, по-видимому, связано с влиянием достигнутых ими успехов (Foley-Nicpon, Assouline, 2020; Gilar-Corbi et al., 2019; Snyder et al., 2019). Сниженные академические самооценки неуспешных учащихся, по сравнению с самооценками их успешных сверстников со столь же высоким уровнем способностей, описаны во многих исследованиях, которые показали, что они

могут мешать успеху в учении из-за отсутствия веры в свои способности (Gilar-Corbi et al., 2019; Siegle, 2018). Эти данные свидетельствуют о необходимости дифференциации обучения, способствующего раскрытию одаренности каждого ребенка, предоставляющего шансы на успех в области его повышенных способностей и поддерживающего его стремление к преодолению препятствий и веру в себя. Профессиональная подготовка преподавателей должна включать развитие их способностей к созданию благоприятных условий в классе для проявления скрытой одаренности детей и предоставления возможности для проявления сильных сторон и компенсации слабостей.

### **Выводы**

1. Актуальность изучения проблемы одаренности, возможностей ее выявления в детстве, развития в обучении и реализации в выдающихся достижениях сохраняется уже более ста лет. В ситуации кардинальных и стремительных изменений в мире изучение этой проблемы еще более актуализировано в связи с острой потребностью в одаренных личностях, способных отвечать на новые вызовы природы, общества, экономики. Проведенный в данном исследовании теоретико-аналитический анализ ряда аспектов профессионально-личностной подготовки учителей к работе с интеллектуально одаренными школьниками позволяет выделить важное условие их эффективного взаимодействия, а именно, — понимание педагогами не только когнитивных, но и некогнитивных особенностей личностного развития таких учащихся с разной успешностью в обучении.

2. В контексте рассмотрения значимых направлений личностно-профессиональной подготовки педагогов к взаимодействию с неуспешными в учении интеллектуально одаренными школьниками представлен анализ данных отечественных и зарубежных публикаций, преимущественно последних пяти лет, о научном понимании одаренности, разнообразии ее проявлений и траекторий развития. Определение одаренности как стабильного качества под влиянием новых данных науки и практики сменилось представлением об индивидуальном потенциале и о становлении и развитии одаренности во взаимодействии с факторами внешнего окружения и обучения. Усложнилось также понимание природы одаренности как многомерной системы, объединяющей не только когнитивные способности, но и не менее важные для реализации имеющегося потенциала некогнитивные мотивационные, эмоциональные, социальные и другие характеристики детей.

3. В эмпирическом исследовании были выявлены от 15 до 26% случаев учебной неуспешности интеллектуально одаренных учащихся 5–10-х классов, демонстрировавших более низкие показатели надежды на успех и академической самооценки, чем их одноклассники, что может свидетельствовать об их потребности в психолого-педагогической поддержке.

4. На основании новых научных знаний изменилось и расширилось понимание дифференциации обучения с учетом не только разных способностей детей, но и целого спектра их некогнитивных личностных особенностей. Показана необходимость в организации личностно-профессиональной подготовки педагогов,

направленной на развитие представлений об уникальности и индивидуальности каждого учащегося, в том числе одаренного, в качестве основания для конструктивного взаимодействия с ним.

Перспективы дальнейших исследований включают поиск новых возможностей дифференциации обучения и психолого-педагогической поддержки интеллектуально одаренных детей, в том числе неуспешных в обучении, а также их сверстников с разными видами и уровнями развития способностей.

### **Практическое применение**

Новые научные данные об особенностях когнитивного и эмоционально-личностного развития одаренных школьников, неуспешных в учении, имеют практическое значение как теоретико-методологическая основа профессиональной подготовки учителей к конструктивному взаимодействию с этой категорией учащихся.

### **Список литературы**

- Ларионова, Л.И. (2021). Особенности работы педагогов и психологов с одаренными детьми. Санкт-Петербург: НИЦ АРТ.
- Митина, Л.М. (2022). Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 15(3), 143–161.
- Моросанова, В.И., Бондаренко, И.Н., Фомина, Т.Г. (2019). Вклад исполнительных функций и осознанной саморегуляции в успешность по русскому языку в средней школе. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 12(4), 54–66.
- Собкин, В.С., Фомиченко, А.С. (2017). Самоэффективность учителя и учебная деятельность учащихся (по материалам зарубежных публикаций). *Человек и образование*, (4), 178–183.
- Тихомирова, Т.Н., Малых, С.Б. (2017). Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. Санкт-Петербург: Нестор-История.
- Фомиченко, А.С. (2019). Особенности влияния характера взаимодействия в системе «учитель — ученик» на процессы обучения и развития школьников (по материалам зарубежных публикаций). *Современная зарубежная психология*, 8(1), 76–83. URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019\\_n1/jmfp\\_2019\\_n1\\_Fomichenko.pdf](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019_n1/jmfp_2019_n1_Fomichenko.pdf) (дата обращения: 27.02.2024).
- Шиленкова, Л.Н. (2020). Самоэффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований). *Современная зарубежная психология*, 9(3), 69–78. URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020\\_n3/jmfp\\_2020\\_n3\\_Shilenkova.pdf](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n3/jmfp_2020_n3_Shilenkova.pdf) (дата обращения: 27.02.2024).
- Шумакова, Н.Б. (2020). К вопросу профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми. *Вестник практической психологии образования*, 17(2), 97–105. URL: <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103> (дата обращения: 27.02.2024).
- Щебланова, Е.И. (2006). Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: дисс. д-ра психол. наук. Москва.

Щебланова, Е.И. (2017). Неуспешные одаренные школьники. Москва: URSS.

Щебланова, Е.И. (2023). Интеллектуально одаренные школьники: когнитивное, эмоциональное и социальное развитие: монография (электронное сетевое издание). Москва: ФНЦ ПМИ.

Beckmann, E., Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: an in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, (9), 348632. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>

Brigandi, C.B., Gilson, C.M., Miller, M. (2019). Professional development and differentiated instruction in an elementary school pullout program: A gifted education case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(4), 362–395. <https://doi.org/10.1177/0162353219874418>

Dai, D.Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1514–1527. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>

Engels, M.C., Spilt, J., Denies, K., Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, (75), 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>

Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1615–1626. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>

Gilar-Corbi, R., Veas, A., Miñano, P., Castejón, J-L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-underachieving gifted secondary students. *Frontiers in Psychology*, (10), 462602. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02367>

Golle, J., Schils, T., Borghans, L., Rose, N. (2023). Who is considered gifted from a teacher's perspective? A representative large-scale study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64–79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>

Heller, K.A., Perleth, Ch. (2010). The Munich high ability test battery (MHBT): A multidimensional multimethod approach. In: K.A. Heller (Ed.), *Munich studies of giftedness* (pp. 175–189). Berlin: LIT.

Maddocks, D.L.S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>

Matheis, S., Keller, L.K., Kronborg, L., Schmitt, M., Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213–232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>

Nicholas, M., Skourdoumbis, A., Bradbury, O. (2024). Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 1–19. <https://doi.org/10.1177/0016986223122225>

Rowan, L., Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1242458. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>

Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. In: S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 285–297). Cham: Springer International Publishing AG. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_16)

Snyder, K.E., Fong, C.J., Painter, J.K., Pittard, C.M., Barr, S.M., Patall, E.A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, (28), 100294. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>

Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132–165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2019). Environmental factors and personal characteristics interact to yield high performance in domains. *Frontiers in Psychology*, (10), 2804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02804>

Szymanski, A., Croft, L., Godor, B. (2018). Determining attitudes toward ability: A new tool for new understanding. *Journal of Advanced Academics*, 29(1), 29–55. <https://doi.org/10.1177/1932202X17738989>

Ziernwald, L., Hillmayr, D., Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms: A systematic review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540–573. <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>

## References

Beckmann, E., Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: an in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, (9), 348632. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>

Brigandi, C.B., Gilson, C.M., Miller, M. (2019). Professional development and differentiated instruction in an elementary school pullout program: A gifted education case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(4), 362–395. <https://doi.org/10.1177/0162353219874418>

Dai, D.Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1514–1527. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>

Engels, M.C., Spilt, J., Denies, K., Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, (75), 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>

Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1615–1626. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>

Fomichenko, A.S. (2019). The influence of interaction in the “teacher-pupil” system on schoolchildren’s learning and development (based on foreign publications). *Sovremennaja Zarubeznaja Psychologia (Journal of Modern Foreign Psychology)*, 8(1), 76–83. URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019\\_n1/jmfp\\_2019\\_n1\\_Fomichenko.pdf](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019_n1/jmfp_2019_n1_Fomichenko.pdf) (access date: 27.02.2024). (In Russ.).

Gilar-Corbi, R., Veas, A., Miñano, P., Castejón, J-L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-underachieving gifted secondary students. *Frontiers in Psychology*, (10), 462602. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02367>

Golle, J., Schils, T., Borghans, L., Rose, N. (2023). Who is considered gifted from a teacher's perspective? A representative large-scale study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64–79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>

Heller, K.A., Perleth, Ch. (2010). The Munich high ability test battery (MHBT): A multidimensional multimethod approach. In: K.A. Heller (Ed.), *Munich studies of giftedness* (pp. 175–189). Berlin: LIT.

Larionova, L.I. (2021). Features of the teachers and psychologists work with the gifted children. St. Petersburg: NIC ART. (In Russ.).

Maddocks, D.L.S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>

Matheis, S., Keller, L.K., Kronborg, L., Schmitt, M., Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213–232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>

Mitina, L.M. (2022). Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a way to update the content of pedagogical activity. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 15(3), 143–161. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2019). The contribution of executive functions and conscious self-regulation to success in the Russian language in secondary school. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 12(4), 54–66. (In Russ.).

Nicholas, M., Skourdoumbis, A., Bradbury, O. (2024). Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 1–19. <https://doi.org/10.1177/0016986223122225>

Rowan, L., Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1242458. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>

Scheblanova, E.I. (2006). Odarennost' kak psikhologicheskaya sistema: struktura i dinamika v shkol'nom vozraste: Diss d-ra psikhol. nauk. (Giftedness as a psychological system: structure and dynamics at school age: dissertation). Dr. Sci. (Psychology), Moscow. (In Russ.).

Scheblanova, E.I. (2017). Unsuccessful gifted schoolchildren. Moscow: URSS. (In Russ.).

Scheblanova, E.I. (2023). Intellectually gifted schoolchildren: cognitive, emotional, and social development: monograph. Moscow: FSC PIR. (In Russ.).

Shilenkova L.N. (2020). *Self-efficacy in the educational process (review of foreign studies)*. *Sovremennaya Zarubezhnaya Psikhologiya (Journal of Modern Foreign Psychology)*, 9(3), 69–78. URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020\\_n3/jmfp\\_2020\\_n3\\_Shilenkova.pdf](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n3/jmfp_2020_n3_Shilenkova.pdf) (access date: 27.02.2024). (In Russ.).

Shumakova, N.B. (2020). On the issue of teachers' professional training for working with gifted children. *Vestnik Prakticheskoi Psikhologii Obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education)*, 17(2), 97–105. URL: <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103> (access date: 27.02.2024). (In Russ.).

Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. In: S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 285–297). Cham: Springer International Publishing AG. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_16)

Snyder, K.E., Fong, C.J., Painter, J.K., Pittard, C.M., Barr, S.M., Patall, E.A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100294. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>

Sobkin, V.S., Fomichenko, A.S. (2017). Teacher self-efficacy and students' learning activities (based on materials from foreign publications). *Chelovek i Obrazovanie (Man and Education)*, (4), 178–183. (In Russ.).

Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132–165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2019). Environmental factors and personal characteristics interact to yield high performance in domains. *Frontiers in Psychology*, (10), 2804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02804>

Szymanski, A., Croft, L., Godor, B. (2018). Determining attitudes toward ability: A new tool for new understanding. *Journal of Advanced Academics*, 29(1), 29–55. <https://doi.org/10.1177/1932202X17738989>

Tihomirova, T.N., Malyh, S.B. (2017). Cognitive bases of individual differences in learning success. St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Ziernwald, L., Hillmayr, D., Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms: A systematic review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540–573. <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Елена Игоревна Щебланова**, доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии одаренности Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, [elenacheblanova@mail.ru](mailto:elenacheblanova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5070-2877>

#### ABOUT THE AUTHOR

**Elena I. Scheblanova**, Dr. Sci. (Psychology), The Head of Laboratory of Psychology of Giftedness, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, [elenacheblanova@mail.ru](mailto:elenacheblanova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5070-2877>

Поступила: 24.01.2024; получена после доработки: 16.03.2024; принята в печать: 20.04.2024.  
Received: 24.01.2024; revised: 16.03.2024; accepted: 20.04.2024.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-24-17>

УДК/UDC 159.95

## Особенности ментальной регуляции познавательных состояний школьников в зависимости от уровня стрессогенности ситуации

А.О. Прохоров , М.Е. Валиуллина, М.Г. Юсупов

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

 [alprokhor1011@gmail.com](mailto:alprokhor1011@gmail.com)

### Резюме

**Актуальность** данного исследования обусловлена недостаточной изученностью вклада структур, составляющих сознание (в частности, рефлексивно-смысловых структур и самоотношения), в регуляцию познавательных состояний в различных по степени напряженности ситуациях жизнедеятельности. Теоретической базой работы выступила авторская концепция ментальной регуляции психических состояний.

**Цель.** Выявить особенности взаимосвязей между показателями ментальной регуляции и частотой переживания различных познавательных состояний в четырех ситуациях с разным уровнем стрессогенности.

**Выборка.** Выборку исследования составили 70 учащихся 11-х классов (31 юноша и 39 девушек,  $M_{\text{возраст}} = 17,7$  лет) средних общеобразовательных учреждений.

**Методы.** В исследовании применялись авторские анкеты «Оценка частоты переживаний психических состояний» и «Способы саморегуляции состояний» (М.Е. Валиуллина). В инструкциях респондентам предъявлялись четыре типа ситуаций с различным уровнем стрессогенности — от слабого с нейтральным контекстом до сильного с отрицательным эмоциональным фоном. Тестирование проводилось с использованием известных психологических тестов: «Методика исследования системы жизненных смыслов» (В.Ю. Котляков), «Тест-опросник самоотношения» (С.Р. Пантлеев), «Методика диагностики рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева). Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи частотного анализа и корреляционного анализа по Спирмену.

**Результаты.** Показано, что с увеличением вектора напряженности ситуации уменьшается частота переживания продуктивных познавательных состояний и возрастает вероятность возникновения непродуктивных состояний, при этом растет количество используемых методов регуляции. Кроме того, с повышением напряженности ситуации усиливается включенность показателей смысловой сферы, рефлексии и самоотношения в ментальную регуляцию познавательных состояний, возрастает степень интеграции взаимосвязей, выделяются структурообразующие показатели.



**Выводы.** Полученные результаты позволяют утверждать, что уровень стрессогенности ситуации существенно влияет на качественный состав характеристик, входящих в системы «ментальная регуляция — познавательное состояние — метод регуляции» и «ментальная регуляция — метод регуляции — познавательное состояние».

**Ключевые слова:** познавательные состояния, саморегуляция, смысл, рефлексия, самоотношение, регуляторные средства

**Финансирование.** Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 23-18-00232.

**Для цитирования:** Прохоров, А.О., Валиуллина, М.Е., Юсупов, М.Г. (2024). Особенности ментальной регуляции познавательных состояний школьников в зависимости от уровня стрессогенности ситуации. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 144–157. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-17>

## Features of mental regulation of schoolchildren cognitive states depending on the level of stress situation

Alexander O. Prokhorov ✉, Marina E. Valiullina, Mark G. Yusupov

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

✉ alprokhor1011@gmail.com

### Abstract

**Background.** The relevance of the study is due to insufficient knowledge of the influence of the structures of consciousness on the self-regulation of cognitive states in various stressful situations. The author's concept of mental regulation of psychological states served as a theoretical basis for empirical research.

**Objective.** To identify the features of the relationship between indicators of mental regulation and the frequency of experiencing cognitive states in four situations with different stress levels.

**Study Participants.** The study sample consisted of 70 schoolchildren (31 boys and 39 girls,  $M_{age} = 17.7$  years) from secondary education schools.

**Methods.** The study implemented the author's questionnaires "Assessment of the frequency of experiencing mental states" and "Methods of self-regulation of mental states" (M.E. Valiullina). In the instructions, the respondents were presented with four types of situations characterized by different stress levels — from the weak level with a neutral context to the strong level with a negative emotional background. Apart from that, the study participants were tested by means of well-known psychological questionnaires: "Method for Studying the System of Life Meanings" (V.Yu. Kotlyakov), "Self-attitude Questionnaire" (S.R. Pantileev), "Method for Diagnosing Reflexivity" (A.V. Karpov, V.V. Ponomareva). Statistical data processing was carried out using frequency analysis and nonlinear correlation analysis according to Spearman.

**Results.** The data analysis demonstrated: as the tension in the situation increases, the frequency of experiencing productive cognitive states decreases, the probability of un-

productive states increases, and the number of applied regulation methods increases as well. Besides, as the tension in the situation increases, the involvement of the consciousness components (those of semantic sphere, reflection, and self-attitude) in the mental regulation of cognitive states increases, the degree of relationships integration increases, and the structure-forming indicators are highlighted.

**Conclusions.** The results obtained show that the level of stress in the situation significantly influences the qualitative composition of the characteristics involved in the systems “mental regulation — cognitive state — regulation method” and “mental regulation — regulation method — cognitive state”.

**Keywords:** cognitive states, self-regulation, meaning, reflection, self-attitude, regulatory means

**Funding.** The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 23-18-00232, title of the project “Mental regulation of psychological states”.

**For citation:** Prokhorov, A.O., Valiullina, M.E., Yusupov, M.G. (2024). Features of mental regulation of schoolchildren cognitive states depending on the level of stress situation. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 144–157. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-17>

## Введение

Исследование саморегуляции познавательных состояний у школьников и студентов является одним из актуальных направлений в психологической науке и практике (Перикова, Бызова, 2021). Развитые навыки саморегуляции обеспечивают стабильное функционирование адаптационных процессов в широком круге жизненных ситуаций, гибкую поддержку работоспособности учащихся в учебном процессе. Индивидуальные ресурсы саморегуляции и их взаимосвязь с индивидуально-психологическими особенностями можно рассматривать как одно из условий эффективной саморегуляции произвольной активности (Моросанова и др., 2021). В этой связи поиск механизмов стимулирования наиболее значимых для жизнедеятельности познавательных состояний (заинтересованность, сосредоточенность, любопытство и др.) является актуальной задачей психологии.

Познавательные состояния в самом широком смысле понимаются как «переживания», сопровождающие интеллектуальную активность человека (Flavell, 1992). Познавательные состояния актуализируются в проблемной ситуации, обеспечивая включение субъекта в решение различных жизненных задач. Значительное число современных работ посвящено исследованию познавательных состояний, возникающих в процессе обучения школьников и студентов, а также практическому применению выявленных закономерностей в педагогической психологии (Blanchette, Richards, 2010).

Следует отметить, что за рамками исследований остались познавательные состояния во «внеучебных» ситуациях. Недостаточное внимание уделяется и вопросам динамики таких состояний, изменению их организации по мере возрастания напряженности ситуаций жизнедеятельности. В то же время

в отечественной психологии сложилась традиция рассматривать актуальную ситуацию и динамику ее развития как основную детерминанту психического состояния.

Исследования саморегуляции познавательных состояний показали, что школьники и студенты младших курсов вузов зачастую не ставят специальную задачу регулировать свое переживание; коррекция нежелательных состояний вплетена в основную деятельность и происходит преимущественно неосознанно, «незаметно» для самих учащихся. В этом случае важную роль регуляторов познавательных состояний выполняют различные личностные качества: индивидуально-психологические особенности, рефлексивность, смысловая направленность и др. (Прохоров, 2023). Так, студенты, демонстрирующие высокий уровень эффективности саморегуляции состояний, используют активные ее способы (повышение собственной мотивации, использование логики, поисковая активность), тогда как у студентов с низким уровнем саморегуляции преобладают ее пассивные способы (пассивная разрядка, избегание контактов, самоуспокоение).

Опыт исследования саморегуляции состояний обобщен и систематизирован в разрабатываемой нами концепции ментальной регуляции состояний, являющейся теоретической базой нашего исследования (Прохоров, 2020). Целостная модель ментальной регуляции состояний представляет собой структуру взаимоотношений между психическими состояниями, характеристиками сознания и внешними социальными факторами в купе с регуляторными действиями и обратной связью. В ментальном опыте осуществляется интеграция составляющих сознания (рефлексивно-смысловых характеристик и самоотношения), направленная на достижение цели — регуляцию состояния субъекта.

### **Методы исследования**

Цель нашего исследования — выявить особенности взаимосвязей между показателями ментальной регуляции и частотой переживания познавательных состояний в ситуациях с различным уровнем стрессогенности и знаком эмоционального фона (положительным, нейтральным, отрицательным).

Учащимся предлагалось заполнить авторские анкеты «Оценка частоты переживаний психических состояний» и «Способы саморегуляции состояний» (Валиуллина, 2024). В первой анкете респондентам предлагалось оценить частоту переживания познавательных состояний, во второй — частоту применения способов саморегуляции состояний в четырех ситуациях (по шкале от 0 до 5 баллов).

Ситуации, предлагаемые испытуемым: А) необходимость сделать генеральную уборку в своей комнате или квартире (ситуация слабой стрессогенности, с нейтральным контекстом); В) необходимость пойти в гости туда, где будут люди, которым Вам очень хотелось бы понравиться, но Вы не уверены, что все будет так, как хочется (ситуация средней стрессогенности с положительным

эмоциональным контекстом); С) необходимость встретиться и попросить о чем-то важном человека, который Вам очень не нравится и может Вас обидеть, унижить, испугать и т.п. (ситуация средней стрессогенности с отрицательным эмоциональным контекстом); D) необходимость расстаться с кем-то или чем-то очень дорогим (с другом, с животным, с близким человеком, с местом жительства и т.п.), потеря дружбы, любви или сильное разочарование в ком-то или в чем-то (ситуация сильной стрессогенности с отрицательным эмоциональным контекстом). Ситуации подобраны по итогам предварительного опроса школьников.

В исследовании, помимо результатов анкетирования, использовались показатели следующих опросников: «Методика исследования системы жизненных смыслов» (Котляков, 2013), «Методика исследования самооотношения» (Пантилеев, 1993), «Методика диагностики рефлексивности» (Карпов, Скитяева, 2005). Далее в тексте статьи показатели, относящиеся к первой методике, будут обозначаться ЖС, ко второй — МИС и к третьей — РЕФ.

Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи частотного анализа и корреляционного анализа по Спирмену в программе SPSS 23.0. *Рассматривались только устойчивые корреляционные связи с высоким уровнем статистической значимости ( $p \leq 0,01$ ).*

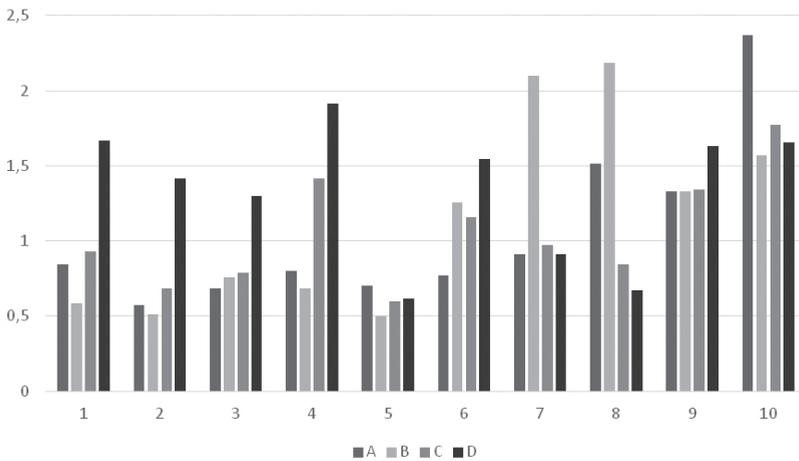
### **Выборка**

Выборку исследования составили 70 учащихся 11-х классов (31 юноша и 39 девушек,  $M_{\text{возраст}} = 17,7$  лет) средних школ г. Казани.

### **Результаты**

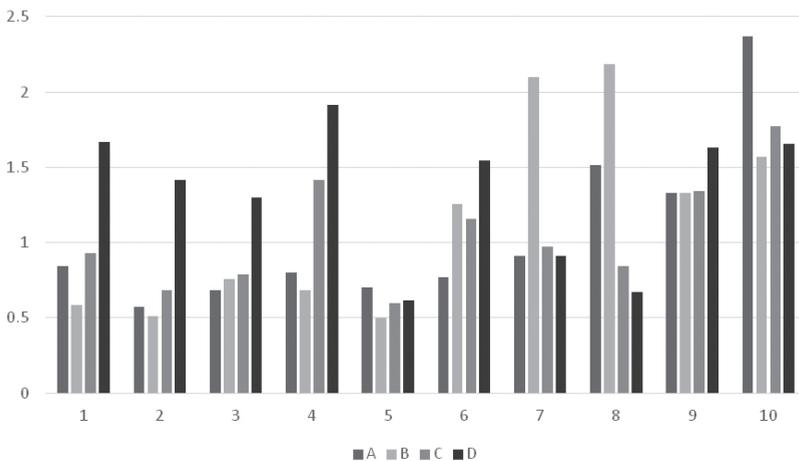
На Рисунке 1 можно видеть, что в ситуации А как наиболее часто возникающее переживание оценивается познавательное состояние *сосредоточенности*; в ситуации В — состояния *открытости новому*, активного *интереса*; в ситуации С — *сосредоточенности* и *озадаченности* (недоумения); в ситуации D — *рассеянности*, *озадаченности*.

Общей закономерностью для всех четырех ситуаций является использование таких методов регуляции, как *самоконтроль эмоций*, *самоконтроль адекватности поведения*, *деятельность здесь и сейчас*, *приемы позитивного мышления*, *стремление к осознанности*, *переключение внимания*. В ситуации В к этим методам добавляется *контроль речи*; в ситуации С — *самовнушение* (поиск ресурсов в себе), *философский подход к ситуации*; в ситуации D — *самовнушение* (поиск ресурсов в себе), *философский подход к ситуации*, *самоанализ*, *водные процедуры*, *сон*, *поиск поддержки у друзей*, *плач*, *компьютерные игры*, *соц. сети*, *просмотр телепередач*, *еда* (передание).



**Рисунок 1**  
**Средние оценки частоты переживания познавательных состояний в ситуациях с**  
**возрастающим уровнем стрессогенности**

Обозначения. Непродуктивные познавательные состояния: 1 — рассеянность, 2 — невосприимчивость к новой информации (отупение), 3 — информационная перегруженность, 4 — озадаченность (недоумение), 5 — информационный голод. Продуктивные познавательные состояния: 6 — удивление, 7 — открытость новому, 8 — активный интерес, 9 — вдумчивость, 10 — сосредоточенность. Примечание: буквами обозначены ситуации, описанные в разделе «Методы исследования».



**Figure 1**  
**Mean values of the frequency of experiencing cognitive states in situations with different stress levels**

Designations. Unproductive cognitive states: 1 — absent-mindedness, 2 — insensitivity to new information (dullness), 3 — information overload, 4 — bewilderment, 5 — information hunger. Productive cognitive states: 6 — surprise, 7 — openness to new things, 8 — active interest, 9 — thoughtfulness, 10 — concentration. Note: letters indicate situations described in the “Research Methods” section.

Далее рассматривались корреляционные связи показателей ментальной регуляции (жизненных смыслов, самоотношения и рефлексивности) с оценками частоты переживания познавательных состояний и оценками частоты применения методов саморегуляции в четырех смоделированных ситуациях. Для каждой ситуации были сформированы две таблицы: в первой показаны взаимосвязи оценок частоты переживания познавательных состояний с характеристиками ментальной регуляции, с одной стороны, и с оценками частоты выбора определенных методов регуляции — с другой стороны; во второй — корреляции оценок частоты использования методов регуляции с показателями ментальной регуляции, с одной стороны, и с оценками частоты переживания познавательных состояний — с другой. В качестве примера рассмотрим Таблицы 1 и 2, в которых представлены взаимосвязи показателей ментальной регуляции для ситуации со слабым уровнем стрессогенности и нейтральным эмоциональным фоном (тип А).

**Таблица 1**

**Коэффициенты корреляции Спирмена ( $p \leq 0,01$ ) между показателями ментальной регуляции, средней оценкой частоты переживания познавательных состояний и средней оценкой частоты использования способов саморегуляции состояний в ситуации «А»**

Ситуация	Показатели ментальной регуляции	r ↔	Состояние	r ↔	Способ саморегуляции
А	коммуникативный смысл (ЖС)	-0,31	активный интерес		
	когнитивный смысл (ЖС)	0,39	вдумчивость	-0,35	открытая агрессия
	рефлексия общения (РЕФ)	-0,33	активный интерес		

**Table 1**

**Relationships between indicators of mental regulation, frequency of experiencing cognitive states and frequency of using regulation methods in situation “A”**

Situation	Indicators of mental regulation	r ↔	State	r ↔	Regulation method
A	communicative meaning	-0.31	active interest		
	cognitive meaning	0.39	thoughtfulness	-0.35	aggression
	reflection of communication	-0.33	active interest		

В ситуации А обнаружены отрицательные взаимосвязи между оценками частоты возникновения *активного интереса* и показателями «коммуникативный смысл», «рефлексия общения», а также между оценками частоты возникновения состояния *вдумчивости* и использованием метода регуляции «*открытая агрессия*» (Таблица 1). Актуализация коммуникативных смыслов и рефлексии общения, по-видимому, приводит к снижению частоты переживаний *активного*

интереса к предлагаемой деятельности. Также можно предположить, что актуализация когнитивных смыслов повышает частоту переживания состояния *вдумчивости*, которое, в свою очередь, снижает вероятность использования такого метода регуляции, как *открытая агрессия*. Тем самым, состояние *вдумчивости* выступает промежуточным звеном в механизме воздействия когнитивных смыслов на регуляторные действия.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции Спирмена ( $p \leq 0,01$ ) между показателями ментальной регуляции, средней оценкой частоты использования способов саморегуляции состояний и средней оценкой частоты переживания познавательных состояний в ситуации «А»

Ситуация	Показатели ментальной регуляции	r ↔	Способ саморегуляции	r ↔	Состояние
А	рефлексии будущей деятельности (РЕФ)	-0,40	прием снотворного	0,49	удивление
	внутренняя конфликтность (МИС)	0,31	готовность пойти на все ради разрешения ситуации в свою пользу	0,34	озадаченность
	самообвинение (МИС)	0,34			

Table 2

Relationships between indicators of mental regulation, frequency of using self-regulation methods and frequency of experiencing cognitive states in situation "A"

Situation	Indicators of mental regulation	r ↔	Regulation method	r ↔	State
A	reflections on future activities	-0.40	taking sleeping pills	0.49	surprise
	internal conflict	0.31	willingness to do whatever to resolve situation in one's favor	0.34	bewilderment
	self-accusation	0.34			

Возможно, в ситуациях, подобных ситуации А, определенные методы регуляции могут выступать промежуточным звеном между характеристиками ментальной регуляции и познавательными состояниями (Таблица 2). Так, высокие показатели «рефлексии будущей деятельности» отрицательно коррелируют с оценками частоты *стремления принимать снотворные и успокаивающие препараты* и частоты переживания познавательного состояния удивления. Высокая внутренняя конфликтность и склонность к самообвинению, вероятно, приводят к большей частоте использования «*готовности пойти на все ради избегания переживания стресса*», связанного с ситуацией, что, в свою очередь, может приводить к более частому переживанию состояния *озадаченности*.

Ситуации В и С связаны с коммуникативной деятельностью, но различаются знаком эмоционального фона.

В ситуации В обнаружены взаимосвязи, в которые входят все рассматриваемые категории ментальной регуляции (смыслы, рефлексия, самоотношение): экзистенциальный смысл (ЖС) — *информационный голод* ( $r = -0,32$ ); гедонистический смысл (ЖС) — *рассеянность* ( $r = -0,31$ ); рефлексия будущей деятельности (РЕФ) — *открытость новому* ( $r = 0,32$ ); *открытость новому* — *сознательное отвлечение от ситуации* ( $r = 0,31$ ); внутренняя конфликтность (МИС) — *информационная перегруженность* ( $r = 0,34$ ); склонность к самообвинениям (МИС) — *информационная перегруженность* ( $r = 0,39$ ); *информационная перегруженность* — *ритуальные действия* ( $r = 0,56$ ); отраженное самоотношение (МИС) — *ритуальные действия* ( $r = -0,39$ ); самооценność (МИС) — *регрессивные привычки* ( $r = -0,31$ ); *регрессивные привычки* — *активный интерес* ( $r = -0,33$ ). Полученные корреляции показывают, что различные характеристики ментальной регуляции не связаны между собой посредством познавательных состояний или способов саморегуляции. Здесь можно отметить некоторые характерные закономерности. Так, актуализация экзистенциальных смыслов может снижать частоту переживания состояния *информационного голода*, гедонистических смыслов — *рассеянности*, а усиление рефлексии будущего может приводить к более частому переживанию состояния *открытости новому* и применению такого метода регуляции, как *сознательное отвлечение на приятные занятия*. Можно также ожидать, что высокий уровень внутренней конфликтности и склонности к самообвинениям будет увеличивать частоту переживания состояния *информационной перегруженности* и частоту применения различных *ритуальных, мистических действий* для нейтрализации этого состояния.

При высоком уровне развития отраженного самоотношения вероятность использования в качестве саморегуляции *ритуальных действий* снижается и частота переживаний *информационной перегруженности* уменьшается. Более высокий уровень самооценности способствует менее частому проявлению *регрессивных привычек* как методов регуляции, что способствует уменьшению *активного интереса* к ситуациям типа В.

В ситуациях типа С увеличивается число взаимосвязей показателей ментальной регуляции с оценками частот познавательных состояний и методов регуляции. Получены следующие корреляции: когнитивные смыслы (ЖС) — *вдумчивость* ( $r = -0,38$ ); когнитивные смыслы (ЖС) — *компьютерные игры и соц. сети* ( $r = 0,35$ ); ретроспективная рефлексия (РЕФ) — *компьютерные игры и соц. сети* ( $r = 0,42$ ); *озадаченность* — *компьютерные игры и соц. сети* ( $r = 0,33$ ); рефлексия будущей деятельности (РЕФ) — *ритуальные действия* ( $r = 0,31$ ); *информационная перегруженность* — *ритуальные действия* ( $r = 0,31$ ); рефлексия общения (РЕФ) — *прием энергетиков* ( $r = 0,34$ ); *недоумение* — *прием энергетиков* ( $r = 0,39$ ); закрытость (МИС) — *ритуальные действия* ( $r = -0,33$ ); закрытость (МИС) — *просмотр телепередач* ( $r = -0,31$ ); *информационная перегруженность* — *ритуальные*

действия ( $r = 0,44$ ); недоумение — просмотр телепередач ( $r = 0,37$ ); информационный голод — просмотр телепередач ( $r = 0,36$ ).

Наблюдаются стабильные взаимосвязи между всеми компонентами системы «ментальная регуляция — познавательные состояния — способы саморегуляции». Есть лишь одна изолированная структура, в которой всего два компонента — предпочтение когнитивных смыслов может приводить к переживанию состояния *вдумчивости*.

Можно предположить, что определенные методы регуляции занимают роль посредников между показателями ментальной регуляции и частотой переживания ряда познавательных состояний. Усиление значимости когнитивных смыслов и ретроспективной рефлексии деятельности, по-видимому, приводит к более частому обращению к компьютерным играм и соц. сетям, что усиливает переживание состояния *озадаченности (недоумения)*. Актуализация рефлексии будущей деятельности может приводить к более частому использованию *ритуальных действий*, что учащает переживание информационной перегруженности. Усиление рефлексии общения связано с более частым употреблением *веществ, повышающих физическую активность*, и это, возможно, способствует повышению частоты переживания состояния *недоумения*.

Среди рассматриваемых характеристик самоотношения, которые выделял С.Р. Пантिलеев, «закрытость», по сути, можно также отнести к показателю рефлексивности. Высокий уровень закрытости означает отказ от самоанализа, нежелание погружаться в свой внутренний мир. Чем меньше респонденты склонны к самоанализу, тем реже они используют такие способы саморегуляции, как *ритуальные действия и просмотр телепередач*, что, по-видимому, приводит к снижению частоты переживания состояний *информационной перегруженности, недоумения и информационного голода*.

Ситуации типа D, как правило, сопровождаются негативным эмоциональным фоном. Это наиболее травматичные стрессовые ситуации, которые надолго могут снизить уровень психологического здоровья респондентов. Результаты исследования показывают, что именно в такого рода ситуациях все показатели ментальной регуляции непосредственно связаны как с некоторыми познавательными состояниями, так и с рядом способов саморегуляции. Рассмотрим полученные корреляции: альтруистический смысл (ЖС) — удивление ( $r = 0,31$ ); статусный смысл (ЖС) — удивление ( $r = 0,33$ ); статусный смысл (ЖС) — *сосредоточенность* ( $r = 0,32$ ); самообвинение (МИС) — *рассеянность* ( $r = 0,39$ ); внутренняя конфликтность (МИС) — *водные процедуры* ( $r = 0,39$ ); конфликтность (МИС) — *еда* ( $r = 0,41$ ); *ритуальные действия* — *рассеянность* ( $r = 0,37$ ); *контроль дыхания* — *рассеянность* ( $r = 0,42$ ); *контроль дыхания* — *информационная перегруженность* ( $r = 0,51$ ); *контроль дыхания* — *невосприимчивость к новой информации* ( $r = 0,32$ ); *употребление психоактивных веществ* — *рассеянность* ( $r = 0,38$ ); обращение к мистическим силам — *рассеянность* ( $r = 0,34$ ); смысл самореализации (ЖС) — *водные процедуры* ( $r = -0,31$ ); экзистенциальный смысл (ЖС) — *плач* ( $r = 0,32$ );

рефлексия будущей деятельности (РЕФ) — *контроль дыхания* ( $r = 0,32$ ). Обращает на себя внимание тот факт, что с познавательными состояниями и методами регуляции коррелируют разные характеристики ментальной регуляции. В отличие от предыдущей ситуации, где в корреляционные связи включены только три непродуктивных познавательных состояния, в ситуации D присутствуют все состояния, кроме *информационного голода, интереса и открытости новому*. Также можно заметить, что в рассматриваемых взаимосвязях значительно больше показателей жизненных смыслов и меньше показателей самоотношения. Можно полагать, что в ситуациях типа D актуализация альтруистических и статусных смыслов вызывает рост переживания состояний *удивления* и *сосредоточенности*, усиление склонности к самообвинению может приводить к учащению переживания состояния *рассеянности*, повышение показателей внутренней конфликтности — к приращению пассивных методов регуляции (*водные процедуры, еда*).

Если в ситуациях А и В затруднительно выделить структурообразующие показатели, то в ситуации С наибольшее количество связей приходится на состояние *недоумения* и метод регуляции *ритуальные действия* (придание своей деятельности символического значения как способ решения своих проблем); в ситуации D наибольшее количество корреляций у метода регуляции *контроль дыхания* и состояния *рассеянность*.

### Обсуждение

В данной работе рассматривались взаимосвязи между показателями ментальной регуляции, измеряемыми с помощью психологических тестов-опросников, способами саморегуляции как субъективной составляющей ментальной регуляции и частотой переживания познавательных состояний в ситуациях, различающихся по уровню стрессогенности и по знаку эмоционального фона. Предлагаемые типы ситуаций также отличались и по степени необходимости внешней коммуникации школьников. Столь разные ситуации были выбраны для того, чтобы показать, что в зависимости от характеристики того или иного события в жизни респондентов, искомые взаимосвязи будут различаться, то есть система «ментальные характеристики — познавательные состояния — методы саморегуляции» в каждом типе ситуации будет иметь специфические взаимосвязи.

Полученные результаты поддерживают предположение о том, что определенные характеристики ментальной регуляции могут способствовать актуализации или, наоборот, снижению частоты переживаний определенных познавательных состояний, которые, в свою очередь, влияют на частоту применения определенных способов саморегуляции. Возможен и другой регуляторный механизм — характеристики ментальной регуляции влияют на частоту выбора тех или иных способов саморегуляции, а последние, в свою очередь, определяют частоту переживания познавательных состояний.

Дальнейшая проверка этих положений имеет практический смысл, поскольку актуализация познавательных состояний в стрессовых условиях

способствует более осознанному восприятию ситуации и выбору адекватных регуляторных действий.

### **Выводы**

Результаты исследования позволяют выделить ряд особенностей ментальной регуляции познавательных состояний в ситуациях с различной напряженностью.

1. В диапазоне ситуаций от низкого к высокому уровню напряженности уменьшается частота переживания продуктивных познавательных состояний (*сосредоточенность, удивление, открытость новому, интерес, вдумчивость*) и возрастает вероятность возникновения контрпродуктивных состояний (*рассеянность, невосприимчивость к новой информации, озадаченность, состояние информационной перегруженности*). Чем выше степень стрессогенности ситуации, тем больше познавательных состояний включено в целостную систему взаимосвязей между показателями ментальной регуляции.

2. С увеличением уровня стрессогенности ситуации возрастает количество используемых методов регуляции познавательных состояний. Инвариантными методами регуляции, наиболее часто используемыми во всех четырех ситуациях, являются *самоконтроль эмоций, самоконтроль адекватности поведения, действия здесь и сейчас, приемы позитивного мышления, стремление к осознанности, переключение внимания*. Эти способы представляют собой активные сознательные регуляторные действия.

3. В ситуациях с высоким уровнем стрессогенности увеличивается включенность составляющих сознания (компонентов смысловой сферы, рефлексии и самоотношения) в ментальную регуляцию познавательных состояний, усложняется характер взаимосвязей, возрастает количество корреляционных связей, выделяются структурообразующие показатели. В ситуациях средней стрессогенности ведущую роль выполняют компоненты самоотношения, в ситуациях с высоким уровнем стрессогенности — смысловые характеристики.

### **Практическое применение**

Выявленные в ходе исследования устойчивые взаимосвязи могут служить практическим инструментом для актуализации продуктивных познавательных состояний школьников с учетом уровня напряженности ситуации.

### **Список литературы**

Валиуллина, М.Е. (2024). Опыт разработки анкет для изучения динамики психических состояний и способов саморегуляции в контексте временной перспективы. Психология психических состояний: сб. материалов 18-й Всеросс. науч.-практич. конф. (С. 34–41). Казань: Изд-во Казанск. ун-та.

Карпов, А.В., Скитяева, И.М. (2005). Психология метакогнитивных процессов личности. Москва: Институт психологии РАН.

Котляков, В.Ю. (2013). Методика «Система жизненных смыслов». *Вестник Кемеровского государственного университета*, 2(1), 148–153.

Моросанова, В.И., Бондаренко, И.Н., Потанина, А.М., Ишмуратова, Ю.А. (2021). Осознанная саморегуляция в системе предикторов успешности по русскому языку в школе (общая модель и ее модификации), *Национальный психологический журнал*, (3), 15–30.

Пантлеев, С.Р. (1993). Методика исследования самоотношения. Москва: Смысл.

Перикова, Е.И., Бызова, В.М. (2021). Система психической саморегуляции учебной деятельности: метакогнитивный подход. *Сибирский психологический журнал*, (79), 15–29.

Прохоров, А.О. (2020). Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта. *Психологический журнал*, 41(1), 5–17.

Прохоров, А.О. (2023). Ситуационные аспекты ментальной регуляции психических состояний. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 16(4), 13–28.

Blanchette, I., Richards, A. (2010). The influence of affect on higher-level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition and Emotion*, (24), 561–595. <https://doi.org/10.1080/02699930903132496>

Flavell, J.H. (1992). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998–1005. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.998>

## References

Valiullina, M.E. (2024). Experience in developing questionnaires to study the dynamics of mental states and methods of self-regulation in the context of a time perspective. In: the Psychology of Mental States: Collection of Materials from the Eighteenth All-Russian Scientific and Practical Conference (pp. 34-41). Kazan: Kazan University Publishing House. (In Russ.).

Blanchette, I., Richards, A. (2010). The influence of affect on higher-level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition and Emotion*, (24), 561–595. <https://doi.org/10.1080/02699930903132496>

Flavell, J.H. (1992). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998–1005. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.998>

Karpov, A.V., Skityaeva, I.M. (2005). Psychology of metacognitive processes of personality. Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russ.).

Kotlyakov, V.Yu. (2013). Methodology “System of life meanings”. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of Kemerovo State University)*, 2(1), 148–153. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Potanina, A.M., Ishmuratova, Yu.A. (2021). Conscious self-regulation in the system of predictors of success in the Russian language at school (general model and its modifications). *Natsional'nyi Psikhologicheskii Zhurnal (National Journal of Psychology)*, (3), 15–30. (In Russ.).

Pantileev, S.R. (1993). Methodology for studying self-attitude. Moscow: Smysl. (In Russ.).

Perikova, E.I., Byzova, V.M. (2021). The system of mental self-regulation of educational activity: A metacognitive approach. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal (Siberian Psychological Journal)*, (79), 15–29. (In Russ.).

Prokhorov, A.O. (2020). Structural-functional model of mental regulation of the subject's mental states. *Psikhologicheskii zhurnal (Journal of Psychology)*, 41(1), 5–17. (In Russ.).

Prokhorov, A.O. (2023). Situational aspects of mental regulation of mental states. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 16(4), 13–28. (In Russ.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Александр Октябринович Прохоров**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Российская Федерация, alprokhor1011@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8636-2576>

**Марина Евгеньевна Валиуллина**, кандидат биологических наук, доцент кафедры общей психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Российская Федерация, marinaval\_63@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-5277-2761>

**Марк Геннадьевич Юсупов**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Российская Федерация, yusmark@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-9618-223X>

#### ABOUT THE AUTHORS

**Alexander O. Prokhorov**, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of the General Psychology of the Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, alprokhor1011@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8636-2576>

**Marina E. Valiullina**, Cand. Sci. (Biology), Associate Professor at the Department of the General Psychology of the Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, marinaval\_63@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-5277-2761>

**Mark G. Yusupov**, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of the General Psychology of the Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, yusmark@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-9618-223X>

Поступила: 31.01.2024; получена после доработки: 21.03.2024; принята в печать: 19.04.2024.  
Received: 31.01.2024; revised: 21.03.2024; accepted: 19.04.2024.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-24-18>

УДК/UDC 159.9.07

## Артлоготерапия в образовательных практиках: становление профессиональной и смысложизненной ориентаций личности подростка

Т.А. Попова ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ elenia2@yandex.ru

### Резюме

**Актуальность.** Вопросы самоопределения подростков в процессе их становления имеют особую значимость, поскольку их решение определяет успешность и конкурентоспособность во взрослом возрасте. В связи с этим разработка и реализация программ, направленных на исследование и формирование профессиональных и смысложизненных ориентаций, востребована специалистами в образовательной и психологической практике.

**Цель.** Оценка эффективности артлоготерапевтических методов в становлении профессиональной и смысложизненной ориентаций личности подростка.

**Выборка.** В исследовании приняли участие 50 респондентов (26 мальчиков и 24 девочки) в возрасте от 13 до 15 лет ( $M_{\text{возраст}} = 14,04$ ;  $SD = 0,84$ ), обучающихся в общеобразовательных школах г. Красногорска Московской области.

**Методы.** Исследование включало диагностический и экспериментальный этапы. На диагностическом этапе применялись тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, Анкета профессионального самоопределения Г.В. Резапкиной, опросник «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой. В экспериментальной группе был проведен курс занятий по программе профориентационной и профессиональной направленности с применением артлоготерапевтических техник (8 занятий по 2 часа). Статистический анализ полученных результатов выполнялся с применением t-критерия Стьюдента.

**Результаты.** Реализация в рамках исследования программы «Творчество, профессия, смыслы», включающей в себя артлоготерапевтические техники, в экспериментальной группе привела к статистически значимому повышению уровня осмысленности жизни, возможности контролировать происходящее и принимать важные решения. Применение творческих техник помогло подросткам изменить представления об отдельных аспектах профессии, скорректировать свой первичный профессиональный выбор, а также повысить приоритет внутренней индивидуальной мотивации при выборе направления будущей трудовой деятельности.



**Выводы.** Артлоготерапия является эффективным методом, который может быть рекомендован для работы с подростками, направленной на формирование их профессиональной и смысложизненной ориентаций.

**Ключевые слова:** смысложизненные ориентации, профессиональные ориентации, артлоготерапия, образовательные практики, осмысленность, подростковый возраст

**Для цитирования:** Попова, Т.А. (2024). Артлоготерапия в образовательных практиках: становление профессиональной и смысложизненной ориентаций личности подростка. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 158–171. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-18>

## Artlogotherapy in educational practices: formation of professional and life meaning orientations of adolescent personality

Tatyana A. Popova ✉

Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ elenia2@yandex.ru

### Abstract

**Background.** Issues of adolescents' self-determination in the process of their formation are of particular importance, since their solution determines success and competitiveness in adulthood. In this regard, the development and implementation of programs aimed at research and formation of professional and life meaning orientations is in demand by the specialists in educational and psychological practice.

**Objective.** The study had its purpose to assess the effectiveness of artlogotherapeutic methods in the formation of professional and life meaning orientations of adolescent personality.

**Study Participants.** The study involved 50 adolescents (26 boys and 24 girls) aged 13 to 15 years ( $M$  age = 14.04;  $SD$  = 0.84) from the general education schools of Krasnogorsk (Moscow region).

**Methods.** The study consisted of diagnostic and experimental (forming) stages. The diagnostics included "Life Meaning Orientations Test" by D.A. Leontiev, "Questionnaire of professional self-determination" by G.V. Rezapkina, "Motives for choosing a profession" by R.V. Ovcharova. The experimental group was engaged into vocational guidance and professional orientation classes using artlogotherapy techniques (8 classes of 2 hours each). Student's  $t$ -test was implemented for the statistical analysis of obtained results.

**Results.** The implementation of the program "Creativity, profession, meanings" including artlogotherapy techniques in the experimental group led to a statistically significant increase in the level of life meaningfulness, the ability to control their life events and make important decisions. The use of creative techniques helped teenagers

to change their ideas about certain aspects of professional life, adjust their primary professional choice, and also increase the priority of internal individual motivation when choosing a future career.

**Conclusions.** Artlogotherapy is an effective method that can be recommended for practice with adolescents to develop their professional and life meaning orientations.

**Keywords:** life meaning orientations, professional orientations, artlogotherapy, teenagers

**For citation:** Popova, T.A. (2024). Artlogotherapy in educational practices: formation of professional and life meaning orientations of adolescent personality. *Theoretical and Experimental Psychology*, 18(4), 158–171. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-18>

## Введение

Артлоготерапия — направление, которое объединяет две области в практике психологии — терапию творчеством и логотерапию. Теоретической основой для артлоготерапии являются труды по психологии искусства и педологии Л.С. Выготского (1984), психологии творчества А.А. Мелик-Пашаева (2023), по арт-терапии — Н. Роджерс (2015), А.И. Копытина (2015), по смысложизненной проблематике — В. Франкла (1990), В.Э. Чудновского (2015), Д.А. Леонтьева (2019). По мнению Л.С. Выготского, «именно в фантазиях подросток впервые нащупывает свой жизненный план. Его стремления и смутные побуждения отливаются в форму определенных образов. В фантазии он предвосхищает свое будущее, а следовательно, и творчески приближается к его построению и осуществлению» (Выготский, 1984, с. 219). Исследуя продукты творческого выражения, можно оценить возрастные и индивидуальные особенности развития личности, претерпевающей эволюцию в культурном пространстве исторического времени (Фомина, 2023, с. 157).

Обучение в школе играет немаловажную роль в пробуждении творческого мышления. Оно рождает свободу мысли, мотивации и даже, более того, «любовь к жизни на всю жизнь» (Баянова, Хамалтвалеева, 2022, с. 62). Формированию личности подростков способствуют не только сами образовательные практики, но и создаваемая учителем среда, в которой есть доверие, поддержка инициативности и открытости для творчества. Рефлексирующий учитель удовлетворяет потребности учеников в познании и творческом мышлении, оказывает значимое воздействие на развитие и становление смысложизненных и профессиональных ориентаций (Баянова, Хамалтвалеева, 2022). В.Э. Чудновский пишет о «ноологическом взрослении» как необходимом факторе становления личности, где смысложизненные ориентации играют значимую роль (Чудновский, 2015). Помимо этого, выбор профессиональной деятельности является для подростка зоной ответственности, и от того, как будет организован процесс знакомства с профессиями и изучение собственных индивидуальных особенностей и предпочтений, зависит, будет ли этот выбор конструктивным.

В связи с этим создание и реализация программ, которые могли бы помочь исследовать и сформировать профессиональные и смысложизненные ориента-

ции, весьма востребованы специалистами в образовательной и психологической практике. Для разработки таких программ могут быть использованы артлоготерапевтические техники, имеющие широкий спектр возможностей для исследования и поддержки процессов творчества и становления личности.

**Целью исследования** является изучение возможностей применения арт-логотерапии в образовательных практиках для становления профессиональной и смысложизненной ориентаций личности подростка.

### **Методы исследования**

Для диагностики смысложизненных ориентаций использовался «Тест СЖО Д.А. Леонтьева» (Леонтьев, 2000), для определения предпочитаемой профессиональной направленности — «Анкета профессионального самоопределения Г.В. Резапкиной» (Резапкина, 2007), для отслеживания эффективности профориентационной работы и оценки мотивов выбора профессиональной роли применялась методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой (Овчарова, 1996). Исследование проводили в три этапа. На первом этапе проводилась диагностика с использованием описанных инструментов в контрольной и экспериментальной группах. На втором этапе психологи работали с участниками экспериментальной группы в рамках программы «Творчество, профессия, смыслы». Занятия проводились 2 раза в неделю в течение 4 недель. Были использованы групповая, тематическая, закрытая формы работы, основанной на принципах артлоготерапии. На третьем этапе в обеих группах осуществлялась повторная диагностика.

Курс занятий «Творчество, профессия, смыслы» включал в себя выполнение артлоготерапевтических методик, направленных на изучение представлений подростков о профессиональном и личностном развитии: «В мире профессий», «Я и моя будущая профессия», «Мои способности. Мои интересы», «Рюкзак. Что возмю в свой жизненный путь?», «Человек — Техника — Художественный образ — Знаковая система — Природа», «Драгоценность», «Я в профессии», «Дивергент», «Карта движения к профессии».

Для анализа нормальности распределения показателей, полученных в результате анкетирования в группах, использовался критерий Колмогорова — Смирнова. Сравнительный анализ данных, полученных в исследуемых группах до и после прохождения курса артлоготерапевтических занятий, проводился с использованием t-критерия Стьюдента для связанных выборок. T-критерий Стьюдента для несвязанных выборок применялся для межгруппового сравнительного анализа данных в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего эксперимента.

### **Выборка**

В исследовании участвовали 50 подростков в возрасте 13–15 лет:

— 25 подростков — учащиеся восьмого класса общеобразовательной школы г. Красногорска (14 мальчиков и 11 девочек) — экспериментальная группа;

— 25 подростков — учащиеся восьмого класса общеобразовательной школы г. Красногорска (12 мальчиков и 13 девочек) — контрольная группа.

### Результаты исследования

Применявшиеся в рамках разработанной программы артлоготерапевтические техники были направлены на исследование смысложизненных ориентаций, а также изучение возможной профессиональной направленности личности. На Рисунке 1 представлены результаты работы участников экспериментальной группы с артлогоупражнением «Драгоценность». С ее помощью подростки смогли не только исследовать собственную уникальность, но и определить внутренние индивидуально значимые мотивы выбора будущей деятельности и выбрать способы реализации потребностей в профессии. Артлогоупражнение позволило подростку С. (14 лет) исследовать вопрос «Кто Я?» с помощью образа кубика Рубика (А). Через цвет и грани он смог изучить: самооценку, социальную, физическую, эмоциональную и когнитивную стороны своего Я. Это дало возможность понять свое профессиональное направление. На рисунке 1 (Б) старшеклассница А. (15 лет) через творческую деятельность, через свой рисунок прояснила для себя желание стать психологом — это реализация потребности дарить тепло и помогать людям, быть открытой и лечить души других.

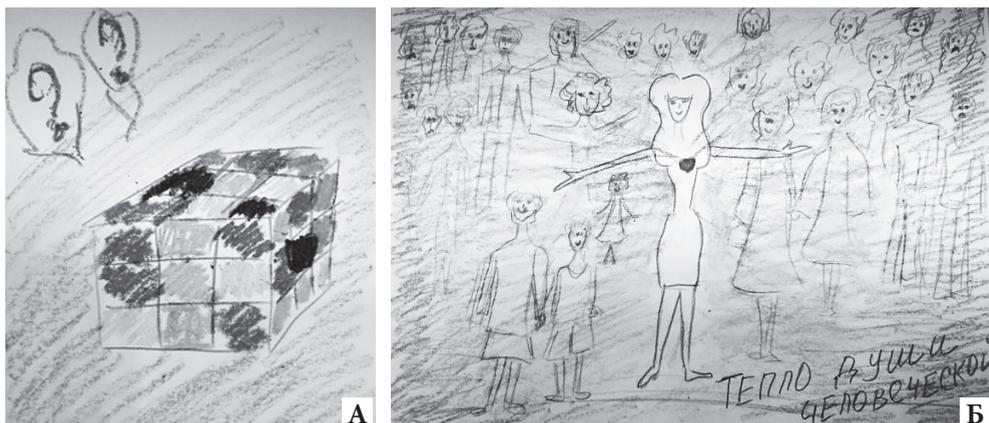


Рисунок 1  
Примеры работ, выполненных в рамках артлогоупражнения «Драгоценность»

Figure 1  
Examples of artlogotherapy works in the exercise “Treasure”

Каждый участник создавал продукт творческой деятельности (рисунок), обсуждение которого давало возможность прояснить мотивы, смысложизненные ориентации и исследовать свои предпочтения в профессии.

Для оценки смысложизненных ориентаций был выполнен «Тест СЖО Д.А. Лентьева». Результаты, полученные в контрольной и экспериментальной группах,

представлены в Таблице 1. До начала эксперимента между группами отсутствовали статистически значимые различия в показателях осмысленности жизни ( $p > 0,05$ ).

**Таблица 1**

**Средние значения показателей, полученных по тесту СЖО в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента (n = 50)**

Субшкалы теста СЖО	Среднее значение в экспериментальной группе до эксперимента	Среднее значение в экспериментальной группе после эксперимента	Среднее значение в контрольной группе до эксперимента	Среднее значение в контрольной группе после эксперимента	Максимальное значение (по методике)
1 Цели в жизни	25,56 ± 5,75	27,56 ± 6,08	25,48 ± 5,83	26,36 ± 4,53	42
2 Процесс жизни	30 ± 7,54	31,40 ± 6,24	30,40 ± 5,02	30,72 ± 5,66	42
3 Результативность жизни	25,68 ± 6,64	26,84 ± 4,82	30,4 ± 5,02	25 ± 4,26	35
4 Локус контроля — Я	20,72 ± 4,20	23,08 ± 2,93	21,92 ± 3,70	19,33 ± 5,7	28
5 Локус контроля — жизнь	29 ± 6,4	31,16 ± 6,47	29,64 ± 5,13	28,03 ± 3,2	42
6 Общий показатель осмысленности жизни	100,3 ± 19,65	107,9 ± 15,18	101,5 ± 16,96	101 ± 15	140

**Table 1**

**Mean values on the life meaning orientations test obtained in the experimental and control groups before and after the experiment (n = 50)**

Life meaning orientations test subscales	Mean value in experimental group before experiment	Mean value in experimental group after experiment	Mean value in control group before experiment	Mean value in control group after experiment	Maximum value (according to methodology)
1 Goals in life	25.56 ± 5.75	27.56 ± 6.08	25.48 ± 5.83	26.36 ± 4.53	42
2 Life process	30 ± 7.54	31.40 ± 6.24	30.40 ± 5.02	30.72 ± 5.66	42
3 Life performance	25.68 ± 6.64	26.84 ± 4.82	30.4 ± 5.02	25 ± 4.26	35
4 Locus of control — Self	20.72 ± 4.20	23.08 ± 2.93	21.92 ± 3.70	19.33 ± 5.7	28
5 Locus of control — Life	29 ± 6.4	31.16 ± 6.47	29.64 ± 5.13	28.03 ± 3.2	42
6 Overall measure of life meaningfulness	100.3 ± 19.65	107.9 ± 15.18	101.5 ± 16.96	101 ± 15	140

В экспериментальной группе были обнаружены статистически значимые различия между значениями показателей «Локус контроля — Я» ( $t = 4,411$ ;  $p = 0,0002$ ) и «Общий показатель осмысленности жизни» ( $t = 3,336$ ;  $p = 0,003$ ) до и после эксперимента (Таблица 2). После прохождения программы «Творчество, профессия, смыслы» значения показателей в этой группе были выше по сравнению с полученными до проведения эксперимента.

**Таблица 2**

**Результаты сравнительного анализа показателей «Теста СЖО» в экспериментальной группе до и после эксперимента (n = 25)**

	Субшкалы теста СЖО	Значение <i>t</i> -критерия Стьюдента	Значение <i>p</i>
1	Цели в жизни	2,218	0,036
2	Процесс жизни	1,233	0,230
3	Результативность жизни	1,178	0,250
4	Локус контроля — Я	4,411	<b>0,0002</b>
5	Локус контроля — жизнь	1,978	0,06
6	Общий показатель осмысленности жизни	3,336	<b>0,003</b>

**Table 2**

**Results of comparative analysis of the “Life meaning orientations Test” indicators in the experimental group before and after the experiment (n = 25)**

	Life meaning orientations test subscales	Student’s <i>t</i> -test value	<i>p</i> value
1	Goals in life	2.218	0.036
2	Life process	1.233	0.230
3	Life Performance	1.178	0.250
4	Locus of Control — Self	4.411	<b>0.0002</b>
5	Locus of control — life	1.978	0.06
6	Overall measure of meaningfulness of life	3.336	<b>0.003</b>

Сравнение результатов диагностики контрольной и экспериментальной групп после окончания программы выявило наличие статистически значимых различий по показателям «Локус контроля — жизнь» ( $t = 4,411$ ;  $p = 0,0002$ ). Это свидетельствует о том, что работа с арт-терапевтическими и артлоготерапевтическим методиками позволила старшеклассникам ощутить большую управляемость жизнью, возможность принимать решения и реализовывать их (Таблица 3).

**Таблица 3**

**Результаты сравнительного межгруппового анализа показателей теста СЖО экспериментальной и контрольной групп после эксперимента (n = 25)**

	Субшкалы теста СЖО	Значение <i>t</i> -критерия Стьюдента	Значение <i>p</i>
1	Цели в жизни	0,792	0,432
2	Процесс жизни	0,404	0,688
3	Результативность жизни	1,430	0,159
4	Локус контроля — Я	1,635	0,108
5	Локус контроля — жизнь	2,887	<b>0,006</b>
6	Общий показатель осмысленности жизни	1,621	0,115

**Table 3**  
**Results of comparative analysis of the “Life meaning orientations Test” indicators in the experimental and control groups after the experiment (n = 25)**

	Life meaning orientations test subscales	Student’s t-test value	p value
1	Goals in life	0.792	0.432
2	Life process	0.404	0.688
3	Life Performance	1.430	0.159
4	Locus of Control — Self	1.635	0.108
5	Locus of control — life	2.887	<b>0.006</b>
6	Overall measure of meaningfulness of life	1.621	0.115

При оценке профориентационных показателей с помощью анкеты профессионального самоопределения Г.В. Резапкиной выявлено изменение параметров «выбор будущей профессии», «выбор уровня образования», «ведущая мотивация», «выбор сферы труда», «вид труда», «средства труда», «условия труда» и «профиль обучения». В рамках проведения программы «Творчество, профессия, смыслы» целенаправленная работа с такими параметрами, как вид, средства, условия труда, а также профиль обучения, не проводилась. В связи с тем, что методика является отчасти качественной, провести серьезные статистические исследования по ней не представляется возможным, поскольку изменение выбора можно закодировать лишь в 2 знака или цифры (есть изменение / нет изменения), тогда как диапазон реальных изменений намного шире.

**Таблица 4**  
**Сравнение частоты изменения ответов респондентов в экспериментальной и контрольной группах по результатам повторной диагностики (n = 50)**

	Участники экспериментальной группы, изменившие или дополнившие выбор (чел., %)	Участники контрольной группы, изменившие или дополнившие выбор (чел., %)
Выбор будущей профессии	13 (52%)	1 (4%)
Выбор уровня образования	8 (32%)	2 (8%)
Ведущая мотивация	11 (44%)	4 (16%)
Выбор сферы труда	12 (48%)	3 (12%)
Вид труда	11(44%)	10 (40%)
Средства труда	13 (52%)	11 (44%)
Условия труда	14 (56%)	14 (56%)
Профиль обучения	11 (44%)	9 (36%)
<b>Всего подростков</b>	<b>25 (100%)</b>	<b>25 (100%)</b>

Однако, сравнительный анализ ответов на вопросы анкеты (по результатам первичной и повторной диагностики) показал, что в экспериментальной группе большинство респондентов дополнили или изменили выбор, касающийся будущей профессии (52%), уровня образования (32%), ведущей мотивации (44%), сферы (48%), вида (44%), средства (52%), условий труда (56%) и профиля обучения (44%). При этом в контрольной группе изменения наблюдались у меньшего количества участников (Таблица 4).

**Table 4**  
**Comparison of frequency of change of respondents' answers in the experimental and control groups (n = 50)**

	Participants of the experimental group who changed or supplemented the choice (people, %)	Participants of the control group who changed or supplemented the choice (people, %)
Choice of future profession	13 (52%)	1 (4%)
Choice of education level	8 (32%)	2 (8%)
Leading motivation	11 (44%)	4 (16%)
Choice of labor sphere	12 (48%)	3 (12%)
Type of labor	11(44%)	10 (40%)
Means of labor	13 (52%)	11 (44%)
Working conditions	14 (56%)	14 (56%)
Training profile	11 (44%)	9 (36%)
<b>Total number of adolescents</b>	25 (100%)	25 (100%)

**Таблица 5**  
**Средние значения показателей по шкалам опросника «Мотивы выбора профессии» в экспериментальной и контрольной группе до и после эксперимента (n = 50)**

Мотивы выбора профессии	Среднее значение в экспериментальной группе до эксперимента	Среднее значение в экспериментальной группе после эксперимента	Среднее значение в контрольной группе до эксперимента	Среднее значение в контрольной группе после эксперимента	Максимальное значение (по методике)
1 Внутренние индивидуально значимые мотивы	14,36 ± 3,23	14,72 ± 3,34	12,32 ± 3,24	11,84 ± 4,44	25
2 Внутренние социально значимые мотивы	6,84 ± 2,13	4,24 ± 3,19	6,64 ± 2,23	4,28 ± 4,08	25
3 Внешние положительные мотивы	17,4 ± 2,65	16,92 ± 3,80	17,4 ± 2,66	17,08 ± 3,05	25
4 Внешние отрицательные мотивы	11,68 ± 4,60	8,96 ± 4,48	13,48 ± 5,87	13,48 ± 5,87	25

Сравнение показателей по шкалам опросника «Мотивы выбора профессии» контрольной и экспериментальной групп до проведения эксперимента показало отсутствие статистически значимых различий. Преобладающими в обеих группах были внешние положительные мотивы, к которым относятся уровень заработка, возможность карьерного роста, престиж профессии (Таблица 5).

**Table 5**

**Mean values of the indicators on the scales of the questionnaire “Motives for choosing a profession” in the experimental and control groups before and after the experiment (n = 50)**

	Motives for choosing a profession	Mean value in experimental group before experiment	Mean value in experimental group after experiment	Mean value in control group before experiment	Mean value in control group after experiment	Maximum value (according to methodology)
1	Internal individually significant motives	14.36 ± 3.23	14.72 ± 3.34	12.32 ± 3.24	11.84 ± 4.44	25
2	Internal socially significant motives	6.84 ± 2.13	4.24 ± 3.19	6.64 ± 2.23	4.28 ± 4.08	25
3	External positive motives	17.4 ± 2.65	16.92 ± 3.80	17.4 ± 2.66	17.08 ± 3.05	25
4	External negative motives	11.68 ± 4.60	8.96 ± 4.48	13.48 ± 5.87	13.48 ± 5.87	25

Сравнение результатов в экспериментальной группе до и после эксперимента показало наличие статистически значимых различий между значениями показателя «внутренние индивидуально значимые мотивы» ( $t = 2,935$ ;  $p = 0,007$ ) (Таблица 6). Полученный результат свидетельствует о том, что в группе, где проводилась программа, произошло повышение приоритета внутренней индивидуально значимой мотивации.

**Таблица 6**

**Результаты сравнительного анализа показателей мотива выбора профессии в экспериментальной группе до и после эксперимента (n = 25)**

	Мотивы выбора профессии	Значение <i>t</i> -критерия Стьюдента	Значение <i>p</i>
1	Внутренние индивидуально значимые мотивы	4,931	< 0,001
2	Внутренние социально значимые мотивы	1,897	0,070
3	Внешние положительные мотивы	0,445	0,660
4	Внешние отрицательные мотивы	1,890	0,071

**Table 6**

**Results of comparative analysis of indicators of the motives for choosing a profession in the experimental group before and after the experiment (n = 25)**

	<b>Motives for choosing a profession</b>	<b>Student's <i>t</i>-test value</b>	<b><i>p</i> value</b>
1	Internal individually significant motives	4.931	< <b>0.001</b>
2	Internal socially significant motives	1.897	0.070
3	External positive motives	0.445	0.660
4	External negative motives	1.890	0.071

**Таблица 7**

**Результаты сравнительного межгруппового анализа показателей мотива выбора профессии в экспериментальной и контрольной группах после эксперимента (n = 50)**

	<b>Мотивы выбора профессии</b>	<b>Значение <i>t</i>-критерия Стьюдента</b>	<b>Значение <i>p</i></b>
1	Внутренние индивидуально значимые мотивы	4,369	<b>0,0002</b>
2	Внутренние социально значимые мотивы	2,890	<b>0,008</b>
3	Внешние положительные мотивы	0,686	0,499
4	Внешние отрицательные мотивы	3,180	<b>0,004</b>

**Table 7**

**Results of comparative analysis of indicators of the motives for choosing a profession in the experimental and control group after the experiment (n = 50)**

	<b>Motives for choosing a profession</b>	<b>Student's <i>t</i>-test value</b>	<b><i>p</i> value</b>
1	Internal individually significant motives	4.369	<b>0.0002</b>
2	Internal socially significant motives	2.890	<b>0.008</b>
3	External positive motives	0.686	0.499
4	External negative motives	3.180	<b>0.004</b>

При межгрупповом сравнении результатов диагностики после проведения эксперимента были выявлены статистически значимые различия в значениях показателей «Внутренние индивидуально значимые мотивы» ( $t = 4,369$ ;  $p = 0,0002$ ), «Внутренние социально значимые мотивы» ( $t = 2,890$ ;  $p = 0,008$ ), «Внешние отрицательные мотивы» ( $t = 3,180$ ;  $p = 0,004$ ) (Таблица 7). Благодаря участию в программе, у участников экспериментальной группы, по сравнению с контрольной,

значимость индивидуальных и социально значимых мотивов, которые связаны с реализацией в профессии собственных потребностей в творческой реализации, общении с людьми, была выше. В то же время, в контрольной группе большую значимость имели внешние отрицательные мотивы. То есть респонденты из этой группы, не имевшие возможности участвовать в программе, в меньшей степени при выборе профессии руководствуются своими предпочтениями, а в большей — обращают внимание на наличие внешнего контроля.

### **Обсуждение результатов**

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что применение арт-терапевтических и артлоготерапевтических практик может оказывать значимое влияние на формирование и становление профессиональной и смысложизненной ориентаций личности подростка. Такой эффект обусловлен влиянием творчества на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты структуры СЖО (Молчанова, 2021). Выражение себя и развитие творческого потенциала позволило участникам программы обрести большую уверенность в своих силах, убедиться в собственной уникальности, а также задуматься о смысле жизни и выбрать стратегии для его реализации. В процессе создания и обсуждения творческих работ, связанных с профориентационной тематикой, старшеклассники имели возможность знакомиться с различными направлениями деятельности, исследовать и определять собственную траекторию профессионального развития. Прохождение программы позволило им иначе взглянуть на выбор профессии, определить подходящие для себя сферы труда и уровень образования, изменить или дополнить источники мотивации для реализации в профессиональной сфере. На наш взгляд, это удалось благодаря тому, что у подростков существовала проблема корректного соотношения собственных потребностей и личностных способностей, особенностей выбираемых профессий, возможностей для самореализации (Ковалева, 2020, Молчанова, 2021). Участие в групповой работе имело дополнительные преимущества (Подольская, Чувальская, 2020). Опираясь на полученные знания, опыт других, участники имели возможность понять собственные возможности, поставить осуществимые профессиональные цели и выбрать шаги для их достижения.

### **Выводы**

Реализация в рамках исследования программы «Творчество, профессия, смыслы», включающей в себя артлоготерапевтические техники, в экспериментальной группе привела к статистически значимому повышению осмысленности жизни, возможности контролировать происходящее и принимать важные решения. Групповая творческая работа помогла подросткам изменить представления об отдельных аспектах профессии, скорректировать свой выбор, а также повысить приоритет внутренней индивидуальной мотивации при выборе будущей трудовой деятельности.

## Практическое применение

Результаты исследования могут быть использованы специалистами, консультирующими подростков по вопросам профессиональной ориентации и смысла жизни, в образовательной и психологической работе.

## Список литературы

Баянова, Л.Ф., Хаматвалеева, Д.Г. (2022). Обзор зарубежных исследований творческого мышления в психологии развития. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (2), 51–72.

Выготский, Л.С. (1984). Педология подростка. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Москва: Педагогика.

Ковалева, И.С. (2020). Арт-техники как инструмент ранней профориентации. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория*, 1(1), 80–86.

Копытин, А.И. (2015). Современная клиническая арт-терапия. Учебное пособие. Москва: Когито-Центр.

Леонтьев, Д.А. (2019). Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл.

Леонтьев, Д.А. (2000). Тест смысложизненных ориентации (СЖО): 2-е изд. Москва: Смысл.

Мелик-Пашаев, А.А. (2023). О пластической составляющей искусства. *Национальный психологический журнал*, 18(3), 46–54.

Молчанова, Е.А. (2021). Арт-терапия в поиске жизненных смыслов. *Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, 31(4), 435–445.

Овчарова, Р.В. (1996). Справочная книга школьного психолога. Москва: Просвещение.

Подольская, И.А., Чувальская, А.В. (2020). Ресурсы арттерапии в гармонизации психического состояния обучающихся старших классов. *Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки*, 3(1), 26–34.

Резапкина, Г.В. (2007). Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника. Москва: Генезис.

Роджерс, Н. (2015). Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств. Москва: Манн, Иванов и Фербер.

Фомина, Н.Н. (2023). Изучение детского рисунка как явления художественной культуры. *Национальный психологический журнал*, 18(3), 156–165.

Франкл, В. (1990). Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс.

Чудновский, В.Э. (2015). К вопросу о необходимости учебного курса формирования смысложизненных ориентаций старшеклассников. *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*, (1), 66–72.

## References

Bayanova, L.F., Hamatvaleeva, D.G. (2022). Review of foreign studies of creative thinking in developmental psychology. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Lomonosov Psychology Journal)*, (2), 51–72.

Chudnovsky, V.E. (2015). To the question of the necessity of a training course for the formation of meaning-life orientations of high school students. *Vestnik MGOU. Seriya: Psikhologicheskie nauki (Bulletin of MSRU. Series: Psychological Sciences)*, (1), 66–72.

Fomina, N.N. (2023). Study of children's drawing as a phenomenon of artistic culture. *Natsional'nyi Psikhologicheskii Zhurnal (National Psychological Journal)*, 18(3), 156–165.

Frankl, V. (1990). *Man in search of meaning*. Moscow: Progress.

Kovaleva, I.S. (2020). Art-techniques as a tool for early career guidance. *Innovatsionnaya Nauchnaya Sovremennaya Akademicheskaya Issledovatel'skaya Traektoriya (Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory)*, 1(1), 80–86.

Kopytin, A.I. (2015). *Modern clinical art therapy. Study guide*. Moscow: Cogito-Centre.

Leontiev, D.A. (2019). *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaning reality*. Moscow: Smysl.

Leontiev, D.A. (2000). *Test of sense-life orientations: 2nd ed.* Moscow: Smysl.

Melik-Pashaev, A.A. (2023). On the plastic component of art. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 18(3), 46–54.

Molchanova, E.A. (2021). Art therapy in the search for life meanings. *Vestnik Udmurtskogo Universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. (Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy)*, 31(4), 435–445.

Ovcharova, R.V. (1996). *Reference book of the school psychologist*. Moscow: Prosveshchenie.

Podolskaya, I.A., Chuvalskaya, A.V. (2020). Art therapy resources in harmonising the mental state of high school students. *Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological Sciences. Pedagogical sciences*, 3(1), 26–34.

Rezapkina, G.V. (2007). *Secrets of choosing a profession, or Guidebook of a graduate*. Moscow: Genesis.

Rogers, N. (2015). *Creative connection. The healing power of expressive arts*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber.

Vygotsky, L.S. (1984). *Pedology of the adolescent*. Moscow: Pedagogy.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Татьяна Анатольевна Попова**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, elenia2@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8772-8990/>

## ABOUT THE AUTHOR

**Tatiana A. Popova**, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, elenia2@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8772-8990/>

Поступила: 06.02.2024; получена после доработки: 23.03.2024; принята в печать: 10.05.2024.  
Received: 06.02.2024; revised: 23.03.2024; accepted: 10.05.2024.

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ / GENERAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article  
<https://doi.org/10.11621/TEP-24-19>  
УДК/UDC 159.9.01, 37.014.3

### О доминирующих факторах процесса образования

Д.Б. Богоявленская ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ mpo-120@mail.ru

#### Резюме

**Актуальность.** В современной системе образования РФ одной из приоритетных задач является развитие творческой личности. В статье представлена критика навязанной России системы образования, наглядность которой четко представлена в образе «вверх по лестнице, ведущей вниз». Автор подчеркивает актуальность выявления существенных факторов процесса образования в целях обеспечения развития творческих способностей учащихся, который не должен сводиться только к развитию интеллекта.

**Цель.** Обоснование доминирующих факторов процесса образования, направленного на развитие творческих способностей учащихся.

**Выборка.** В многолетних исследованиях принимали участие дети (от старших дошкольников до выпускников школ), студенты вузов, специалисты разных профессий. Исследования проводились в Москве и Московской области, а также в других регионах РФ и за рубежом.

**Методы.** Авторский метод «Креативное поле» реализован в ряде релевантных методик, учитывающих возрастные особенности испытуемых. Методики построены на разном материале, что позволило провести срезовые экспериментальные исследования на большой выборке испытуемых разных возрастов и профессий, а также ряд лонгитюдных исследований длительностью от 10 до 54 лет.

**Результаты** экспериментальных исследований показали, что творчество как способность к развитию деятельности по своей инициативе возможно только при наличии единства соответствующего задаче уровня развития интеллекта и доминирования познавательной мотивации в структуре личности. Интеграция данных факторов определяет механизм творчества. Обоснованы доминирующие факторы процесса образования, направленного на развитие творческих способностей учащихся.

**Выводы.** Развитие интеллекта повышает возможность овладения сложной деятельностью, а доминирование познавательной потребности порождает способность к творчеству. Решающая роль в развитии учащегося как творческой личности — наличие у педагога позиции исследователя и ценности познания.

**Ключевые слова:** творчество, интеллект, мышление, образование, программа, развитие, метод, механизмы, формирование



Для цитирования: Богоявленская, Д.Б. (2024). О доминирующих факторах процесса образования. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 172–180. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-19>

## About the dominant factors of educational process

Diana B. Bogoyavlenskaya ✉

Federal Scientific Center for Psychological  
and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ mpo-120@mail.ru

### Abstract

**Background.** Development of a creative personality is considered among the priority tasks for the modern education system of the Russian Federation. The article presents a critique of the education system imposed on Russia, which can be represented in the image of “up the stairs leading down”. The author emphasizes the relevance of providing the rationale for the essential factors in the educational process in order to ensure the development of students’ creative abilities, which should not be reduced only to the development of their intelligence.

**Objective.** Identification and justification of the dominant factors in the educational process aimed at developing the students’ creative abilities.

**Study Participants.** Children (from older preschoolers to school graduates), university students, and specialists of various occupations took part in the long-term research. The studies were carried out in Moscow and the Moscow region, as well as in other regions of the Russian Federation and abroad.

**Method.** The author’s method “Creative Field” was implemented in a number of relevant techniques taking into account the age characteristics of the subjects. The techniques are based on different materials, which made it possible to conduct cross-sectional experimental studies on a large sample of subjects of different ages and professions, as well as a number of longitudinal studies lasting from 10 to 54 years.

**Results.** The analysis of experimental studies shows that creativity as the ability to develop activity on one’s own initiative is possible only if there is a unity of the level of intelligence development corresponding to the task and the dominance of cognitive motivation in the personality structure. The integration of these factors determines the mechanism of creativity. The author has substantiated the dominant factors of the educational process aimed at developing the students’ creative abilities.

**Conclusions.** The development of intelligence increases the possibility of mastering complex activities, and the dominance of cognitive needs gives rise to the ability to be creative. The decisive role in the development of a student as a creative personality is the teacher’s position as of researcher and the value of knowledge.

**Keywords:** creativity, intelligence, thinking, education, program, development, method, mechanisms, formation

**For citation:** Bogoyavlenskaya, D.B. (2024). About the dominant factors of the educational process. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 172–180. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-19>

### **Актуальность**

Стимулом для написания данной статьи послужило интервью М.А. Холодной об интеллектуальной одаренности, опубликованное в Психологической газете (Холодная, 2023). Представление об «интеллектуальной одаренности» мною постоянно критикуется (мое понимание одаренности как способности к творчеству не сводится только к уровню развития интеллекта, каким бы высоким он ни был), однако высокий профессионализм и научный авторитет М.А. Холодной обязывает к проведению анализа ее текста. Данную задачу усиливает и поддерживаемая нами критика, высказанная М.А. Холодной в адрес «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», в которой было официально заявлено, что конечной целью школьного образования является формирование функциональной грамотности выпускника (Холодная, 2023). По этому поводу Марина Александровна задается вопросом: а что такое функциональная грамотность? Это возможность написать заявление, посчитать финансовые затраты, возможность передать сообщение? Убедителен пример, который она приводит: в США в качестве такого критерия функциональной грамотности рассматривается умение прочесть расписание автобусов на табло. Если на уровне государственного документа такая цель школьного образования заявляется как центральная, то, по ее мнению, ни интеллектуальное развитие, ни компетентность для такой системы не нужны. Данную ситуацию в системе образования усложняет введение единого государственного экзамена (ЕГЭ). Такая форма итоговой аттестации приводит к тому, что школьное образование нацелено не на процесс обучения старшеклассников и их интеллектуальное развитие, а на сдачу ЕГЭ методом натаскивания. Недоумение вызывает и введение «интегративных курсов» как попытка убрать из школьной программы «лишние» теоретические знания. Жесткая критика М.А. Холодной в адрес подобных «реформ» находит себя в кратком, профессионально четко сформулированном ею определении реформы российского школьного образования: «ВВЕРХ по лестнице, ведущей ВНИЗ». При этом закономерен вопрос Холодной о качестве и критериях отбора экспертов при проведении подобных преобразований: «но разве экспертов-психологов приглашают участвовать в этих процессах?» (Холодная, 2023).

### **Теоретические основания**

Утверждение М.А. Холодной о том, что «за метакогнитивные прогнозы в ответе только интеллект» (Холодная, 2021), требует серьезного доказательства. Главный фактор, который выделяет Холодная, — это человеческий капитал. Его определяют способности людей (на языке Холодной, это индивидуальные ментальные ресурсы): чем они выше, тем человек продуктивнее. Поэтому общество тем более конкурентоспособно, чем больше в нем процент людей с высоким уровнем ментальных ресурсов. Все технологии и социальная сфера будут на высоте, если на высоте будет человеческий капитал. Психология должна изучать природу этих ресурсов человека, поскольку они являются механизмами, определяющими его

продуктивность. В качестве примера ею приводится непростая ситуация в области применения психометрических тестов интеллекта. По мнению Холодной, интеллект в терминах IQ ни о чем не говорит, и в настоящее время определение интеллекта только посредством тестов интеллекта уже неверно. Связь интеллекта в этих терминах и фактической продуктивности человека либо слаба, либо противоречива: низкая реальная продуктивность зачастую сочетается с высоким уровнем IQ.

Однако, ментальный ресурс (не сводимый к показателю IQ) не только позволяет человеку реализовать себя, но и справляться с жизненными ситуациями разного плана. Поэтому ментальный ресурс считается самым важным, ключевым механизмом регуляции деятельности человека в естественной среде (Холодная, 2021). Следует также отметить, что предлагаемый Холодной подход к воспитанию учащихся средствами специально сконструированных развивающих учебных текстов (М.А. Холодная, З.Г. Гельфман) (Холодная, 2023) создает условия для интеллектуального роста, содействуя обогащению основных компонентов умственного опыта ученика. Это повышает успешность в овладении сложной деятельностью. Утверждение о том, что «за метакогнитивные прогнозы в ответе только интеллект», правомерно только в силу того, что исследование интеллекта идет в рамках стимулирующего вопроса. Способность понять вопрос и на него ответить — действительно функция только интеллекта. Однако, дальнейший выход на уровень творчества возможен лишь при доминировании у личности мотива познания. Повторим, наш ответ опирается на то, что все исследования интеллекта, которые ведет Холодная, проходят в ситуации стимулирования. Основной вывод: развитие интеллекта повышает возможность овладения сложной деятельностью, а доминирование познавательной потребности порождает способность к творчеству.

### ***Расширение диалога о понятии одаренности***

К сожалению, приходится отметить, что одаренность в литературе чаще всего понимается как высокий уровень разных способностей (интеллектуальных, специальных). Интеллектуально одаренными считаются дети, демонстрирующие высокие показатели по тестам интеллекта. Одаренность в этом случае обосновывается опережением возрастных показателей развития интеллекта. Но высокий уровень интеллектуальных способностей ничего не говорит о возможностях их реализации. По мнению Б.М. Теплова, высокий интеллект, блестящая память, способность считать в уме, точность восприятия не могут быть причиной открытий в науке или искусстве. Причиной является опредмеченная потребность познания, личный запрос на понимание мира и себя в нем. Одаренность может существовать только в рамках своей реализации (Теплов, 1965).

### **Методы**

Исследуя феномен одаренности и творчества более полувека, мы определяем одаренность как способность к творчеству, которая реализуется в развитии деятельности по собственной инициативе. В основе этой способности лежит

единство интеллектуального и мотивационного компонентов, «аффекта и интеллекта» (Выготский, 2016). Эта способность объединяет в себе достаточный для овладения деятельностью уровень интеллекта и доминирование познавательной мотивации. Нами выделены 3 уровня выполнения деятельности. Стимульно-продуктивный уровень характеризуется мыслительной деятельностью по решению поставленной извне задачи и использованием найденного способа при решении аналогичных задач. Эвристический уровень характеризуется продолжением мыслительной деятельности за пределами требуемого, в силу интереса. Мотив познания реализуется в открытии новых способов решения — «эвристика», а по сути, закономерностей, имплицитно представленных в стимульном материале. Креативный уровень предполагает постановку собственной цели теоретического обоснования найденных закономерностей. Выйти на данный механизм творчества как способности к развитию деятельности по собственной инициативе (Богоявленская, 1971–2022), позволил разработанный нами авторский метод «Креативное поле» (Богоявленская, 1971), проведенный на более чем 10000 испытуемых разного возраста и профессий, а также в ряде лонгитюдных исследований длительностью от 10 до 54 лет. Метод реализован в релевантных методиках, учитывающих возрастные особенности испытуемых: старших дошкольников, играющих в «Кошки-мышки» или «Звери в цирке»; подростков, ведущих «Морской бой»; взрослых, играющих в «Цилиндрические шахматы». Кроме того, методики построены на разном материале. Это позволило провести экспериментальные исследования на большой выборке испытуемых разных профессий: рабочих заводов, летчиков, ученых, музыкантов и художников, а также любителей математики, сражающихся в любимой сфере математических задач.

Эксперимент по методу «Креативное поле» проводился не только в Москве, но и в других регионах РФ и других странах.

## **Результаты**

Как показывает история науки, приверженность проблеме как таковая является, еще раз подчеркнем, в деятельности, интересной для человека. Многочисленные исследования, проведенные на разных возрастах и в рамках разных профессий, подтверждают наш вывод о том, что интеллект является необходимым, но не определяющим развитие деятельности качеством. Часто те испытуемые, которые развивали деятельность («эвристики»), имели интеллект равный или ниже интеллекта испытуемых, которые работали на стимульно-продуктивном уровне.

Метод «Креативное поле» позволяет фиксировать данную способность, выявляя нелинейную зависимость интеллекта и одаренности. В рамках наших лонгитюдов мы выяснили, что «эвристики» на протяжении периода от 2-го к 9-му классу демонстрируют рост интеллекта немного выше возрастной нормы. Тогда как дети «стимульно-продуктивной» группы показывают в лучшем случае сохранение, а в худшем — снижение показателей интеллекта по сравнению с предыдущим срезом.

Нам представляется, что именно соответствие деятельности личному интересу, доминирование в иерархии ценностей мотива познания, а значит, решение в процессе деятельности собственных целей, связанных с реализацией бескорыстного интереса, позволяет не просто овладеть, обучиться деятельности, но и присвоить ее, самостоятельно ее развить, выйдя на личное открытие.

### **Выводы**

В рамках педагогического подхода выделение группы интеллектуально одаренных детей продиктовано желанием сохранить данные способности, развить их, обеспечить индивидуальный подход в образовании. Исходя из нашего понимания одаренности, следует поставить вопрос по-другому: как организовать учебный процесс для детей, демонстрирующих высокий уровень интеллекта, таким образом, чтобы он влиял на становление и проявление способности к развитию деятельности по инициативе ее субъекта?

К сожалению, в настоящее время наиболее часто используемый подход в работе с детьми — это акселерация, усложнение материала за счет освоения программы более старших классов. Это одобряет родительская аудитория, подготовленная СМИ к педалированию рано проявленных способностей ребенка. Это признается и педагогическим сообществом в силу легкости реализации такого подхода и веры в его эффективность. Однако, такое понимание развития ребенка и, в частности, его одаренности несет в себе опасности гетерохронии развития — чрезмерного развития одних способностей и качеств в ущерб другим. Ущерб в данном случае наносится не столько отсутствием тех или иных акцентов в образовании, сколько неправильным распределением времени и сил ребенка на ту или иную деятельность. Важно определить, насколько уровень развития интеллекта является результатом реализации внутренней потребности ребенка в познании, а не стимулированной близким взрослым деятельности. Во втором случае мы сталкиваемся с ситуацией, когда длительное пребывание в программах для интеллектуально одаренных детей оборачивается для ребенка истощением, потерей интереса, поскольку он находится в рамках требований, которые ему «не по силам». Отсюда — задержка в определении собственных интересов ребенка.

Отечественная психология давно определила этапы развития мышления, личности в онтогенезе, и игнорирование этих закономерностей проявляется проблемами в будущем. Опытным педагогам и психологам понятно, что следствием такого подхода может быть замедление темпов личностного и социального развития ребенка: страдают эмоционально-волевая сфера, осознание себя в деятельности, собственной роли в обучении, самостоятельность, ответственность и т.д. Еще А.В. Запорожец ввел понятие амплификация, то есть полноценное прохождение своего возраста, развитие вширь (Запорожец, 1986). У взрослого сообщества должно быть понимание того, что вместе с интеллектом и посредством его развивается личность. Развитие интеллекта не должно быть самоцелью, он развивается и растет в деятельности. Мотивация, смысл деятельности (зачем она)

должны сопровождать весь процесс обучения, начиная с дошкольного детства (Богоявленская, Кларина, 2018). Сейчас, к сожалению, мы наблюдаем снижение возрастной планки для учебных видов деятельности в школьном формате: уже в дошкольных учреждениях идет подготовка к школе, обучение чтению. В первом классе недостаточно уделяют внимание таким формальным, но крайне необходимым вещам, как, например, постановка руки при письме. Отсутствие профессиональной подготовки (профориентации, овладению какой-либо профессией уже в школе) в старших классах не способствует развитию мотивации к деятельности. Поскольку личностная зрелость, понимание собственных интересов и мотивов не входит в задачи школы, учебная мотивация с возрастом снижается и, как результат, ребенок не готов после школы учиться, что является серьезным препятствием для получения профессии.

В заключение, хочется обратить внимание педагогического сообщества на его ключевую роль в процессе рождения одаренности. Образование никогда не было просто накоплением знаний, но преломлением этих знаний через личностные смыслы, служило развитию личности, и в данном контексте фигура думающего и внимательного педагога по-настоящему бесценна.

### Список литературы

- Богоявленская, Д.Б. (2022). Эмпирическое обоснование принципов методологии постнеклассического периода в науке. *Вопросы философии*, (7), 109–116.
- Богоявленская, Д.Б. (2022). От инсайта до творческой самодеятельности. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 15(3), 43–56.
- Богоявленская, Д.Б. (2021). Механизм творчества: почему мы открываем новое. *Вопросы философии*, (9), 82–89.
- Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. (2018). Одаренность: природа и диагностика. Москва: ПИ РАО.
- Богоявленская, Д.Б. (2009). Психология творческих способностей. Самара: Изд. дом «Федоров».
- Богоявленская, Д.Б., Шадриков, В.Д., Бабаева, Ю.Д., Брушлинский, А.В., Дружинин, В.Н., Ильясов, И.И., Калиш, И.В., Лейтес, Н.С., Матюшкин, А.М., Мелик-Пашаев, А.А., Панов, В.И., Ушаков, В.Д., Холодная, М.А., Шумакова, Н.Б., Юркевич, В.С. (2003). Рабочая концепция одаренности. 2-е изд. Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. Москва: Магистр.
- Богоявленская, Д.Б. (1983). Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: РГУ.
- Богоявленская, Д.Б. (1971). Метод исследования интеллектуальной активности. *Вопросы психологии*, (1), 144–146.
- Богоявленская, М.Е., Кларина, Л.М. (2018). Становление субъектной позиции дошкольника по отношению к познавательно-исследовательской деятельности как фактор развития одаренности. В сборнике *Язык и актуальные проблемы образования: Матери-*

алы Международной научно-практической конференции, 31 января 2018 г. Москва. Под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой. (С. 167–172). Москва: МГОУ, МАНПОС.

Выготский, Л.С. (2016). Мышление и речь. Москва: Национальное образование.

Запорожец, А.В. (1986). Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. Москва: Педагогика.

Теплов, Б.М. (1961). Проблемы индивидуальных различий. Москва: Изд-во АПН РСФСР.

Холодная, М.А. (2023). Реформа Российского школьного образования: вверх по лестнице, ведущей вниз. *Ученые записки ИП РАН*, 3(4), 5–24. URL: <http://scientific-letters.ru/index.php/SLIPRAS/article/view/82> (дата обращения 29.02.2024).

Холодная, М.А., Нестик, Т.А., Зуев, К.Б. (2023). Интервью с М.А. Холодной о будущем психологии. *Психологическая газета*. URL: <https://psy.su/pubs/9913> (дата обращения 02.03.2024).

Холодная, М.А. (2021). Специфика способностей экспертного уровня. Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм: Материалы Международной конференции, посвященной 125-летию со дня рождения Б.М. Теплова. (С. 50–53). Москва: ПИ РАО.

## References

Bogoyavlenskaya, D.B. (2022). Empirical substantiation of the principles of methodology of the post-non-classical period in science. *Voprosy Filosofii (Questions of Philosophy)*, (7), 109–116. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B. (2022). From insight to creative initiative. *Theoretical and Experimental Psychology*, 15(3), 43–56. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B. (2021). The mechanism of creativity: why we discover new things. *Voprosy Filosofii (Questions of Philosophy)*, (9), 82–89. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B., Bogoyavlenskaya, M.E. (2018). Giftedness: nature and diagnosis: A textbook. Moscow: PI RAE. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B. (2009). Psychology of creativity: A textbook. Samara: Publishing house. House “Fedorov”. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B., Shadrikov, V.D., Babaeva, Yu.D., Brushlinskii, A.V., Druzhinin, V.N., Il'yasov, I.I., Kalish, I.V., Leites, N.S., Matyushkin, A.M., Melik-Pashaev, A.A., Panov, V.I., Ushakov, V.D., Kholodnaya, M.A., Shumakova, N.B., Yurkevich, V.S. (2003). Working concept of giftedness. 2nd ed., expanded and processed. In: D.B. Bogoyavlenskaya, V.D. Shadrikov (Eds.). Moscow: Master. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B. (1983). Intellectual activity as a problem of creativity: A textbook. Rostov-on-Don: RSU. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, D.B. (1971). Method for studying intellectual activity. *Voprosy Psikhologii (Questions of Psychology)*, (1), 144–146. (In Russ.).

Bogoyavlenskaya, M.E., Klarina, L.M. (2018). The formation of a preschooler's subjective position in relation to cognitive and research activities as a factor in the development of gifted-

ness. In: E.I. Artamonova, O.S. Ushakova (Eds.). Language and current problems of education: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, January 31 (pp. 167–172). Moscow: MGOU, MANPO. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (2016). Thinking and speech: A textbook. Moscow: National Education. (In Russ.).

Zaporozhets, A.V. (1986). Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of the child. Moscow: Pedagogy (In Russ.).

Teplov, B.M. (1961). Problems of individual differences: A textbook. Moscow: Publishing house of the Academy of Sciences of the RSFSR. (In Russ.).

Kholodnaya, M.A. (2023). Reform of Russian school education: up the stairs leading down. *Uchenye Zapiski IP RAN (Uchenye Zapiski IP RAS)*, 3(4), 5–24. URL: <http://scientific-letters.ru/index.php/SLIPRAS/article/view/82> (access date: 02.29.2024). (In Russ.).

Kholodnaya, M.A., Nestik, T.A., Zuev, K.B. (2023). Interview with M.A. Kholodnoy about the future of psychology. *Psikhologicheskaya Gazeta (Psychological Newspaper)*. URL: <https://psy.su/pubs/9913> (access date: 03.02.2024). (In Russ.).

Kholodnaya, M.A. (2021). Specificity of expert-level abilities. In: Differential psychology and psychophysiology today: abilities, education, professionalism: Proceedings of the International Conference dedicated to the 125th anniversary of the birth of B.M. Teplov (pp. 50–53). Moscow: PI RAE. (In Russ.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Диана Борисовна Богоявленская**, доктор психологических наук, профессор, почетный член РАО, академик РАЕН и МАПН, руководитель центра междисциплинарных исследований творчества и одаренности Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, профессор лаборатории Психологической антропологии Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская Федерация. mpo-120@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6766-2047>

#### ABOUT THE AUTHOR

**Diana B. Bogoyavlenskaya**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Honorary Member of the Russian Academy of Education, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences and MAPS, Head of the Center for Interdisciplinary Research on Creativity and Giftedness of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Professor of the Laboratory of Psychological Anthropology at Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, mpo-120@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6766-2047>

Поступила: 13.02.2024; получена после доработки: 25.03.2024; принята в печать: 11.04.2024.  
Received: 13.02.2024; revised: 25.03.2024; accepted: 11.04.2024.

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ / GENERAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-24-20>

УДК/UDC 159.9.072

### Взаимосвязь юмора и ресурсности мышления как основа автокреационных процессов

М.М. Кашапов ✉

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Российская Федерация

✉ smk007@bk.ru

#### Резюме

**Актуальность.** Значимость изучения ресурсного мышления обусловлена его важной ролью в организации и успешном осуществлении различных видов деятельности. Исследование взаимосвязи юмора и ресурсности мышления способствует определению способов поиска ресурсов для более эффективного разрешения субъектом затруднений, возникающих в процессе его жизнедеятельности.

**Цель.** Исследование взаимосвязи стиля юмора и ресурсности мышления.

**Выборка.** Выборка исследования (N = 150) включала студентов-психологов старших курсов (50 человек), старшеклассников профильных классов (социально-гуманитарный, гуманитарный и др.) (50 человек), работающих людей в возрасте 30–45 лет (50 человек).

**Методы.** «Опросник стилей юмора Мартина» и «Методика диагностики ресурсности мышления» (для профессий социномического типа) И.В. Серафимович, Е.А. Медведевой, Н.В. Суриной. Для обработки количественных данных использовались коэффициент корреляции Пирсона, параметрический t-критерий Стьюдента.

**Результаты.** Исследование показало, что у студентов и взрослых преобладает самоподдерживающий стиль юмора, который у школьников проявляется минимально. Установлены значимые различия по показателям самоуничижительного юмора: у студентов они значимо выше, чем у взрослых. Обнаружены возрастные особенности в развитии ресурсности мышления: у взрослых ее общий уровень, а также показатель мотивационно-целевого компонента значимо выше, чем у школьников. Показано, что самоподдерживающий стиль юмора положительно коррелирует, а самоуничижительный стиль юмора отрицательно коррелирует практически со всеми компонентами ресурсности мышления. Установлено, что самоподдерживающий стиль юмора и общий уровень ресурсности мышления положительно взаимосвязаны между собой, агрессивный и самоуничижительный стили юмора связаны с общей ресурсностью мышления отрицательно.

**Выводы.** Впервые показана взаимосвязь юмора и ресурсности мышления как основа автокреационных процессов, т.е. процессов самообразования новых



состояний. Существует значимая взаимосвязь между преобладающим стилем юмора и уровнем ресурсности мышления. Высокому уровню ресурсности мышления соответствует самоподдерживающий стиль юмора, низкому уровню ресурсности мышления — самоуничижительный стиль юмора.

**Ключевые слова:** юмор, ресурсность, мышление, процессы, эмоции, состояния  
**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 24-28-00518 «Ресурсные предикторы структурно-уровневой организации конфликтной компетентности» (<https://rscf.ru/project/24-28-00518/>).

**Благодарности.** Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования магистранта факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова Алину Андреевну Милову.

**Для цитирования:** Кашапов, М.М. (2024). Взаимосвязь юмора и ресурсности мышления как основа автокреационных процессов. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 181–199. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-20>

## Interrelations between humor and resource-based thinking as the ground for autocreative processes

Mergalyas M. Kashapov ✉

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation

✉ [smk007@bk.ru](mailto:smk007@bk.ru)

### Abstract

**Background.** The significance of studying resource-based thinking is due to its important role in the organization and successful implementation of various types of activities. The study of the relationship between humor and resourcefulness of thinking can provide the ways to find resources for a subject to more effectively resolve the difficulties arising in the course of his life activities.

**Objective.** The study had its purpose to investigate the interrelation between humor style and resourcefulness of thinking.

**Study Participants.** The study sample (N = 150) included senior psychology students (50 people), high school students profiled in social science, humanities, etc. (50 people), working people aged 30–45 years (50 people).

**Methods.** “Martin’s questionnaire of humor styles” and “Methodology for diagnosing the resource-based thinking” (for professions of a socioeconomic type) by Serafimovich, Medvedeva, Surina. The Pearson correlation coefficient and the Student’s parametric t-test were used to process quantitative data.

**Results.** The study revealed that a self-supporting style of humor is prevailing among students and adults, while minimally manifested among schoolchildren. Significant differences were found in the indicators of self-deprecating humor: they are significantly higher among students compared to adults. The study discovered some age-related specifics in the development of resource-based thinking: in adults, its general

level as well as the motivational-goal component is significantly higher than in school-children. It has been shown that self-supporting style of humor is positively correlated and self-deprecating style of humor is negatively correlated with almost all components of resource-based thinking. Besides, the self-supporting style of humor and the general level of resource-based thinking are positively interrelated, while aggressive and self-deprecating styles of humor are negatively related to the general level of resource-based thinking.

**Conclusions.** For the first time, the relationship between humor and resourcefulness of thinking is shown as the ground for autocreative processes, i.e. processes of self-formation of new states. There exists a significant relationship between the prevailing style of humor and the level of resource-based thinking. A high level of resource-based thinking corresponds to the self-supporting style of humor, while its low level corresponds to the self-deprecating style of humor.

**Keywords:** humor, resource-based thinking, processes, emotions, states

**Funding.** The research was supported by the Russian Science Foundation, Project No. 24-28-00518, <https://rscf.ru/project/24-28-00518/> “Resource predictors of the structural-level organization of conflict competence”.

**Acknowledgements.** The author thanks Alina Andreevna Milova, a graduate student of the Faculty of Psychology, Yaroslavl State University, for her help in collecting data for the study.

**For citation:** Kashapov, M.M. (2024). Interrelations between humor and resource-based thinking as the ground for autocreative processes. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 181–199. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-20>

## Введение

В современном мире межличностные отношения зачастую характеризуются высоким уровнем напряженности, особенно в условиях конфликтного взаимодействия. Трудности, возникающие в совместной деятельности, становятся трамплином к новым творческим достижениям тогда, когда происходит объединение субъектов. В этом случае успешно действующие люди становятся творчески мыслящими и чувствующими профессионалами. Единомышленники часто являются и «единочувственниками» и, благодаря своим эмпатийно-креативным состояниям, способны к пониманию и сочувствию другому, к сглаживанию острых углов конфликтного взаимодействия посредством проявления чувства юмора (Кашапов и др., 2018). Они умеют свои негативные эмоции трансформировать в позитивные состояния.

Такая трансформация обусловлена тем, что человек реагирует не на реально происходящие события, а на свой образ данной ситуации. Опосредованное отображение в сознании человека событий проявляется в репрезентации, которая, как утверждает М.А. Холодная, служит особой формой организации ментального опыта в виде индивидуального умозрения, — это то, как человек мысленно видит в данный момент времени конкретное событие (Холодная, 2022).

Событие, обуславливающее возникновение состояния творческого единичного чувства, объединяет в себе две стороны осмысления происходящего: дискретную и процессуальную. Дискретность подразумевает понимание события как конкретного (узлового) момента жизни, точку на временной оси, означенную семантическими границами его непосредственного осуществления. Процессуальность обозначает границы события в динамическом плане более объемно, включает предшествующие событию причинно-следственные фрагменты жизни, подготавливающие возникновение данного события, а также последствия события, которые могут носить пролонгированный характер и описывают, характеризуют целе-операциональные ориентиры. Если причинно-следственные ориентиры, как утверждает Р.А. Ахмеров, свидетельствуют о динамике события в ретроспективном аспекте, то целе-операциональные показатели имеют прогностическое содержание (Ахмеров, 2015).

Субъективное отражение человеком конструктивной роли узловых (знаковых) событий в его жизнедеятельности характеризуется актуализацией новых ресурсов, реализация которых обеспечивается фасилитационной функцией, способствующей высвобождению творческого потенциала. Кроме фасилитационной функции реализации ресурсности, в ходе трансформирования негативных состояний в позитивные выделяется и ингибиторная. Она тормозит, задерживает проявление некоторых состояний, которые проживает субъект.

Осуществление такой трансформации характеризуется преобразованием системы ценностей (сменой устаревших на новые, современные; иррациональных на рациональные) и может обеспечиваться чувством юмора, выступающим особым фильтром, отражающим разнообразные события жизни. Это чувство является зрелым защитным механизмом, позволяющим эффективно приспосабливаться к ситуациям окружающей действительности, адекватно снимать напряженность в различных ситуациях, положительно влиять на взаимодействие с другими людьми и способствовать «автотворению». Эмоции обуславливают синергетический эффект: возникают автокреационные процессы, то есть «процессы самообразования новых состояний» (Серёжникова, 2013).

Автокреационный процесс — это когнитивный процесс познания и самообразования новых ресурсных состояний благодаря личностным и профессиональным механизмам социализации и профессионализации субъекта. Данный процесс функционирует посредством спиралевидного усиления последующего уровня ресурсности мышления когнитивными функциями предыдущего уровня. Спиралевидное развитие когнитивных ресурсов характеризуется восходящими потоками, несущими востребованные новообразования, а также наращиванием творческого потенциала. Благодаря позитивным стилям юмора, выполняющим фасилитационную функцию, происходит кристаллизация опыта, в который интегрируются когнитивные ресурсы, успешно влияющие на повышение эффективности выполняемой деятельности. Степень востребованности определенного когнитивного ресурса зависит от того, насколько вероятным кажется преобразование ситуации в позитивное, конструктивное событие. Ресурсный предиктор

является независимой переменной, влияющей на переменную величину (отклик), и учитывается при прогнозе ее будущего значения. Данный вид предиктора характеризуется инновационной направленностью, т.е. имеет своей целью создание нового продукта, осуществляемое в несколько этапов: рождение новой идеи; разработка технологии реализации идеи; корректировка реализованных идей; совершенствование или устранение сырых идей. Ресурсные предикторы автокреационных процессов являются эффективными предикторами функционального прогресса при разрешении затруднений, возникающих в выполняемой деятельности. Эффективность предиктора определяется глубиной понимания наличия собственных и привлекаемых ресурсов и точностью их оценки.

Ресурсные предикторы автокреационных процессов способствуют адекватному и заблаговременному выявлению причин и движущих сил конфликтного противоборства, личностных особенностей конфликтующих субъектов, что позволяет спрогнозировать стратегии и возможные приемы воздействия, а также обеспечивает учет предпосылок для поэтапной оценки успешности коммуникации. Следует отметить, что именно чувство юмора способствует профилактике конфликтов во взаимодействии. Ресурсность предикторов как средств прогнозирования, указывающих на возможность появления какого-либо события, заключается в осознании имеющихся возможностей для достижения намеченной цели. А в случае недостаточности имеющихся ресурсов осуществляется прогнозирование средств приобретения новых ресурсов.

Важную роль в эффективной реализации автокреационных процессов играют юмор и ресурсность мышления, исследованию взаимодействия которых и посвящена данная работа, ибо формирование полисубъектной общности способствует профилактике межличностных конфликтов (Митина, 2019).

Ресурсность мышления понимается нами как многоуровневая и динамическая система мыслительных процессов, состояний и свойств, которые являются инструментами инициации и поддержания творческой активности, направленной на осознанное выдвижение и достижение целей личностного развития и профессионального становления в контексте конструктивного противостояния ингибиторному, негативному воздействию внутренних и внешних факторов. Особый интерес представляет исследование взаимосвязи юмора и ресурсности мышления в контексте влияния возрастного фактора. Поэтому в выборке представлены три группы испытуемых, различающиеся по возрасту (старшеклассники, студенты, взрослые).

### **Цель исследования**

Выявить взаимосвязи стилей юмора и ресурсности мышления.

### **Задачи**

1. Определить преобладающий стиль юмора у студентов, школьников и взрослых.

2. Установить уровень ресурсного мышления у студентов, школьников и взрослых.
3. Выявить особенности взаимосвязи стилей юмора и ресурсности мышления.

### **Основная гипотеза**

Существует взаимосвязь между ресурсностью мышления и стилями юмора.

### **Рабочие гипотезы**

1. Существует взаимосвязь между уровнем ресурсности мышления и уровнем самоподдерживающего стиля юмора. Чем выше уровень ресурсности мышления, тем выше уровень самоподдерживающего стиля юмора.
2. Существует обратная связь между уровнем ресурсности мышления и уровнем самоуничижительного стиля юмора. Чем выше уровень ресурсности мышления, тем ниже уровень самоуничижительного юмора.

### **Методы исследования**

«Опросник стилей юмора Мартина» разработан Родом Мартином и Патришей Дорис в 2001 году. Методика предназначена для диагностики предпочтительного использования разных видов или стилей юмора, различающихся по своей адаптивности и направленности. Авторы опросника выделяют четыре стиля чувства юмора: аффилиативный, самоподдерживающий, агрессивный, самоуничижительный. Русскоязычная адаптация опросника проведена в 2013 году группой авторов (Иванова и др., 2013).

«Методика диагностики ресурсности мышления» (для профессий социомического типа) разработана И.В. Серафимович, Е.А. Медведевой и Н.В. Суриной (Кашапов, 2021). Она включает в себя 176 вопросов, измеряет общий уровень ресурсности мышления, рассчитываемый как сумма баллов по 5 шкалам, соответствующим различным компонентам ресурсности мышления:

1. Эмоционально-креативный — этот показатель отражает внутренний ресурс человека, особенности влияния его эмоциональной сферы и уровня креативности на профессиональную деятельность. Креативность включает в себя генерацию, реализацию оригинальных идей и решение нестандартных задач.

Любая деятельность, в том числе и профессиональная, связана с эмоциональной сферой человека. Роль эмоций в профессиональной деятельности выражается во влиянии на успешность процесса и достижение результата. Эмоции и чувства являются побудителями познавательного процесса, что положительно сказывается на самоактуализации в контексте профессионального и личностного развития субъекта. Эмоции дают человеку не только возможность сформировать отношение к своей профессиональной деятельности, но и сформировать отношение к самому себе. Любая деятельность осуществляется через действия и сопровождается определенными эмоциями: положительными в случае успеха или отсутствия препятствий в реализации действия либо отрицательными — при наличии препятствий или в случае несовпадения ожидаемого и полученного результата.

2. Мотивационно-целевой — данная шкала оценивает наличие четко сформулированных, поставленных профессиональных целей и мотивацию их достижения и самосовершенствования.

Мотивация профессиональной деятельности, или профессиональная мотивация — это действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией, или совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей.

3. Личностно-ценностный — показатель отражает личностную сферу человека, его индивидуальные характеристики, ценности, — то, что для него важно и необходимо как в повседневной жизни, так и в профессиональной. Это характеристики внутреннего мира человека, которые либо соответствуют его профессиональной деятельности, либо нет, и в зависимости от этого повышают или понижают его эффективность как профессионала.

Ценностные ориентации личности часто противопоставляются ценностям социальных групп и общества в целом, но именно они являются регулятором взаимоотношений человека с социальным окружением и его деятельностью. Таким образом, успех профессиональной деятельности зависит от того, какими именно социальными ценностями руководствуется человек и руководствуется ли он ими вообще. Эффективность профессиональной деятельности зависит от структуры ценностных ориентаций личности, которая включает в себя материальные или экономические, социальные и духовные ценности. В профессиональной деятельности всегда совершается ценностный выбор между профессионально-значимыми ценностями и личностно-значимыми.

4. Коммуникативный и конструктивно-конфликтный — шкала оценивает способность устанавливать контакт и общаться с другими людьми, уровень конфликтности и способность конструктивно разрешать возникшие конфликтные ситуации без ущерба для профессиональных отношений субъекта и эффективности его деятельности.

В процессе коммуникации возможно возникновение конфликта и его урегулирование. Причинами профессионального конфликта могут быть многие факторы, не только рабочие (недопонимание, расхождение во мнениях, невыполнение задачи др.), но и личные (настроение, здоровье, ценности и др.). Наиболее важно для эффективности профессиональной деятельности разрешить возникший конфликт конструктивными способами, такими как сотрудничество, уступка, совместное решение проблемы, привлечение авторитетного лица.

5. Когнитивно-рефлексивный — шкала оценивает развитость познавательных процессов, способность собирать, преобразовывать, структурировать информацию, а также способность к рефлексии.

Профессиональная рефлексия — это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная (избираемая) профессия, в том числе —

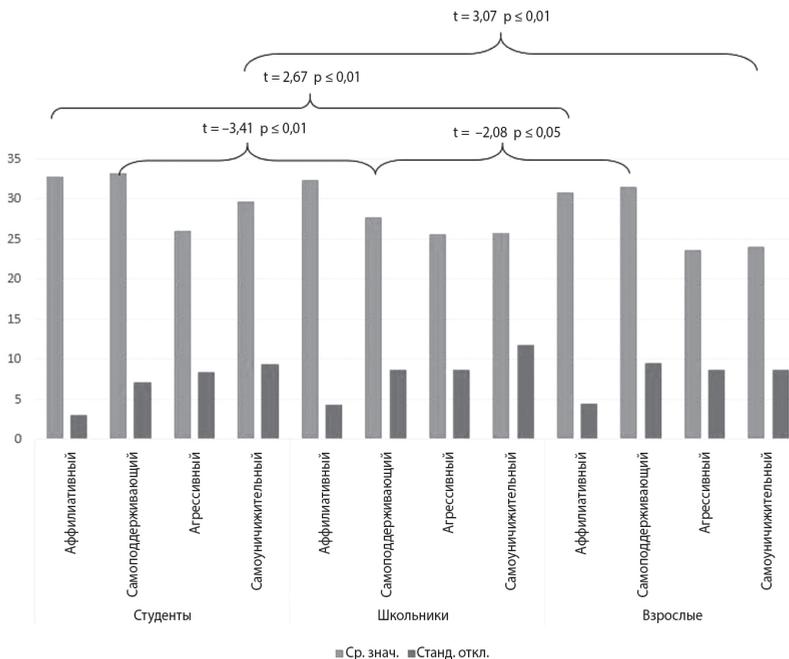
с существующими представлениями о ней. Эти представления подвижны, они развиваются. Когнитивно-рефлексивный компонент ресурсности обеспечивает осмысление получаемых результатов, определение целей дальнейшей работы, корректировку профессионального пути. Чем более высокий уровень профессионализма, тем в большей мере рефлексивная составляющая определяет успешность профессионализации, но только в тех случаях, когда рефлексия упорядочена и организована.

Следует отметить, что преобладание одного или нескольких компонентов ресурсности мышления свидетельствует о том, в каких именно аспектах человек переосмысливает ситуацию, чтобы найти нужное решение проблемы, что именно для него является ресурсом.

Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с применением коэффициента корреляции Пирсона и параметрического t-критерия Стьюдента. Проводилась проверка нормальности распределения.

### Выборка

Общая выборка исследования составила 150 человек: студенты-психологи старших курсов (N = 50), старшеклассники, учащиеся профильных классов (социально-гуманитарный, гуманитарный и др.) (N = 50), работающие люди в возрасте 30–45 лет (N = 50) представители профессий социоэкономического типа (педагоги, психологи, юристы и др.). Подвыборки примерно уравниены по половому составу.

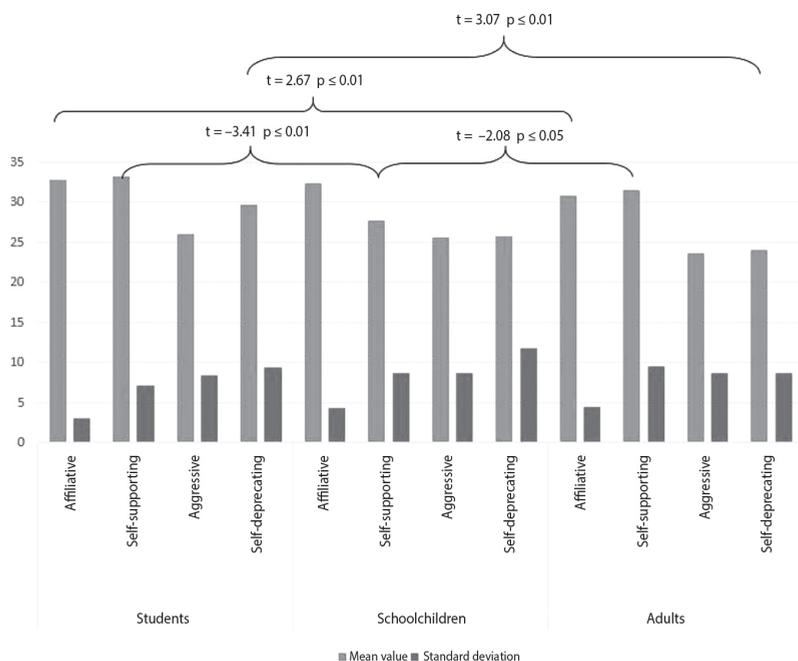


**Рисунок 1**  
Усредненные показатели стилей юмора в разных возрастных группах

## Результаты исследования

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Опросник стилей юмора Мартина», позволил установить, что у взрослых преобладающим стилем юмора является самоподдерживающий; у школьников — самоуничижительный; у студентов в равной степени выражены самоподдерживающий и самоуничижительный стили, а также довольно высоки показатели агрессивного стиля юмора (Рисунок 1).

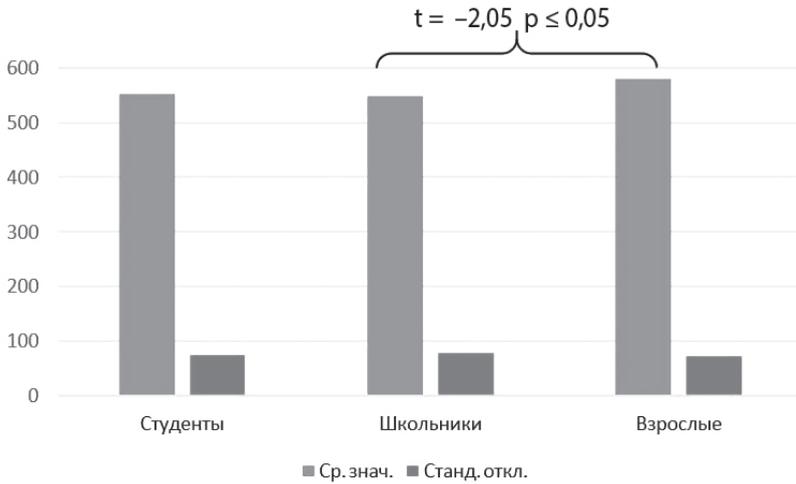
Выявлены значимые различия по показателю самоподдерживающего стиля юмора между школьниками и взрослыми ( $t = -2,087$ ;  $p \leq 0,05$ ): у школьников этот показатель низкий, а у взрослых — высокий. Значимые различия между студентами и взрослыми выявлены по показателям «аффилиативный юмор» ( $t = 2,672$ ;  $p \leq 0,01$ ) и «самоуничижительный юмор» ( $t = 3,075$ ;  $p \leq 0,01$ ). Эти стили юмора у взрослых выражены значимо ниже, чем у студентов.



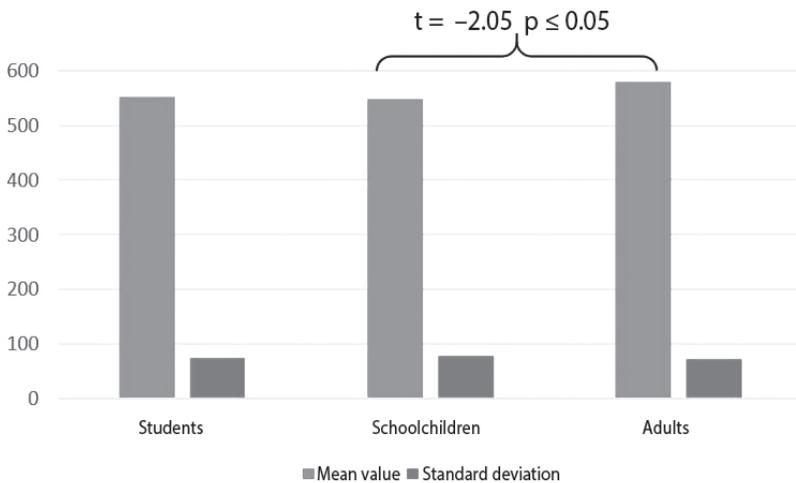
**Figure 1**  
Mean values of the humor style indicators in different age groups

По «Методике диагностики ресурсности профессионального мышления» получены следующие результаты. У испытуемых установлен средний (у взрослых) и низкий (у школьников и студентов) уровень общей ресурсности мышления. Выявлены различия между школьниками и взрослыми по показателю мотивационно-целевого компонента ресурсности мышления ( $t = -2,678$ ;  $p \leq 0,01$ ) — данный компонент у взрослых выше, чем у школьников, и по общему показателю

ресурсности мышления ( $t = -2,052$ ;  $p \leq 0,05$ ) — ресурсность мышления также выше у взрослых (Рисунок 2).



**Рисунок 2**  
Усредненные показатели ресурсности мышления в разных возрастных группах



**Figure 2**  
Mean values of the general levels of resourceful thinking in different age groups

Результаты анализа корреляций между стилями юмора и компонентами ресурсности мышления представлены в Таблице 1.

**Таблица 1**  
**Результаты корреляционного анализа между показателями стилей юмора и ресурсности мышления (коэффициент корреляции Пирсона)**

Стили юмора	Ресурсность мышления					
	ЭКК	МЦК	ЛЦК	КиККК	КРК	ОП
<b>По выборке в целом</b>						
Аффилиативный	0,198*					
Самоподдерживающий	0,344**	0,236**	0,270**	0,340**	0,319**	0,339**
Агрессивный		-0,205*				
Самоуничжительный	-0,177*	-0,381**	-0,324**	-0,246**	-0,186*	-0,313**
<b>Школьники</b>						
Аффилиативный	0,352*		0,399**	0,346*	0,321*	0,362**
Самоподдерживающий	0,299*		0,299*	0,350*	0,298*	0,293*
Агрессивный		-0,300*				
Самоуничжительный		-0,392**	-0,412**		-0,297*	-0,334*
<b>Студенты</b>						
Аффилиативный						
Самоподдерживающий	0,343*	0,346*	0,345*	0,310*		0,370**
Агрессивный						
Самоуничжительный		-0,322*	-0,295*	-0,301*		-0,279*
<b>Взрослые</b>						
Аффилиативный		-0,285**				
Самоподдерживающий	0,375**			0,337*	0,413*	0,370**
Агрессивный						
Самоуничжительный		-0,376**				

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ;

ЭКК — Эмоционально-креативный компонент; МЦК — Мотивационно-целевой компонент; ЛЦК — Личностно-ценностный компонент; КиККК — Коммуникативный и конструктивно-конфликтный компонент; КРК — Когнитивно-рефлексивный компонент; ОП — Общий показатель ресурсности профессионального мышления

**Table 1**  
**Results of correlation analysis between indicators of humor styles and resource-based thinking**  
**(Pearson coefficient)**

Humor style	Resource-based thinking					
	ECC	MTC	PVC	C&CCC	CRC	General level
<b>Total sample</b>						
Affiliative	0.198*					
Self-supporting	0.344**	0.236**	0.270**	0.340**	0.319**	0.339**
Aggressive		-0.205*				
Self-deprecating	-0.177*	-0.381**	-0.324**	-0.246**	-0.186*	-0.313**
<b>Schoolchildren</b>						
Affiliative	0.352*		0.399**	0.346*	0.321*	0.362**
Self-supporting	0.299*		0.299*	0.350*	0.298*	0.293*
Aggressive		-0.300*				
Self-deprecating		-0.392**	-0.412**		-0.297*	-0.334*
<b>Students</b>						
Affiliative						
Self-supporting	0.343*	0.346*	0.345*	0.310*		0.370**
Aggressive						
Self-deprecating		-0.322*	-0.295*	-0.301*		-0.279*
<b>Adults</b>						
Affiliative		-0.285**				
Self-supporting	0.375**			0.337*	0.413*	0.370**
Aggressive						
Self-deprecating		-0.376**				

\*  $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$ ;

ECC — Emotional-creative component; MTC — Motivational-target component; PVC — Personal-value component; C&CCC — Communicative and constructive-conflict component; CRC — Cognitive-reflexive component

### Обсуждение результатов

Результаты исследования показали, что для представителей разных возрастных групп характерны разные стили юмора. Так, у взрослых преобладающим стилем юмора является самоподдерживающий. Преобладание оптимистичного

взгляда на жизнь выражается в использовании юмора как способа совладания со стрессом, позволяющего в сложных ситуациях поддерживать себя, сохранять веру в собственные возможности. У школьников преобладающим является самоуничижительный стиль юмора. Возможно, юмор используется ими для того, чтобы расположить к себе людей и создать определенный имидж. Такая тенденция может быть обусловлена характерной для старшекласников заниженной самооценкой, неуверенностью в себе, зависимостью от мнения окружающих.

Интересно, что самоподдерживающий стиль юмора у школьников имеет самый низкий показатель, а у взрослых — самый высокий. Вероятно, для взрослых более характерно использование самоподдерживающего юмора, ибо их отношение к себе является устойчивым, они менее подвержены влиянию окружающих и более осознанно относятся к своей деятельности.

У студентов в равной степени выражены как самоподдерживающий, так и самоуничижительный юмор. Показатели агрессивного юмора также высоки. Сочетание этих стилей юмора свидетельствует о том, что юмор используется ими и как средство адаптации, и как способ посмеяться над собой, и как способ совладать со стрессом. Данные результаты могут быть связаны с тем, что студенты очень гибкие и быстро адаптируются к окружающей обстановке. Они уже прошли определенную стадию личностных кризисов и в контексте учебно-профессиональной деятельности ориентированы на формирование себя как специалиста. Для них использование различных стилей юмора в зависимости от ситуации является формой социального закаливания.

У испытуемых установлен преимущественно средний и низкий уровень общей ресурсности мышления, что свидетельствует о недостаточной степени проявления способности мобилизовать свои возможности для решения поставленной цели. Возможно, данный феномен можно объяснить недостаточной степенью интегрированности компонентов ресурсности мышления. Синергетический эффект взаимосвязи данных компонентов характеризуется определенной возрастной динамикой. Нужно отметить, что общая ресурсность мышления и ее мотивационно-целевой компонент у взрослых выше, чем у школьников. Возможно, это связано с тем, что взрослые на протяжении многих лет находятся в профессиональной трудовой среде, которая требует постоянной мобилизации всех имеющихся ресурсов для выполнения многозадачных функций. В силу возраста учащиеся подвергаются постоянному стрессу, из-за чего возникают трудности с саморегуляцией эмоционального состояния. Негативные эмоциональные состояния становятся ингибиторами развития способности адекватно распределять свои ресурсы.

Самоподдерживающий стиль юмора положительно коррелирует практически со всеми компонентами ресурсности мышления. Юмор выступает как способ поиска нового ресурса в условиях разрешения возникающих проблем, установления позитивных межличностных контактов, а в случае необходимости способствует сглаживанию острых углов в конфликтном взаимодействии. Положительная

корреляция самоподдерживающего стиля юмора с эмоциональным компонентом ресурсного мышления свидетельствует о том, что люди, которые в качестве основного ресурса используют свои эмоции, чаще проявляют самоподдерживающий стиль юмора. Как показывают исследования других авторов (Митина, Митин, 2023; Митина, 2023), стенические эмоции способствуют более эффективной реализации ресурсов в контексте решения поставленных задач. Следовательно, самоподдерживающий юмор может выступать как способ усиления и преумножения личностных и когнитивных ресурсов.

В то же время, самоуничижительный стиль юмора отрицательно коррелирует практически со всеми компонентами ресурсности мышления. Люди с высоким уровнем ресурсности мышления знают, какими возможностями они обладают, поэтому не склонны делать из себя объект для шуток и насмешек.

Интересна отрицательная корреляция агрессивного стиля юмора с мотивационно-целевым компонентом ресурсности мышления. Отсутствие мотивации достижения каких-либо рабочих целей может компенсироваться за счет агрессивного юмора.

Если самоподдерживающий стиль юмора и ресурсность мышления положительно взаимосвязаны между собой, то агрессивный и самоуничижительный стили юмора связаны с ресурсностью мышления отрицательно и являются дезадаптивными.

Нужно отметить, что выявленные на общей выборке связи имеют некоторую специфику в зависимости от возраста. У школьников самоподдерживающий юмор может использоваться как способ регуляции и переключения действия, что наиболее ярко проявляется в сложной ситуации: когда школьнику требуется решить трудную проблему, происходит его вовлечение в шуточный диалог с одноклассниками. Такое гибкое поведение поднимает настроение и позволяет ему восстановить свои ресурсы. Однако, чем меньше школьник мотивирован на выполнение какой-либо работы, тем выше у него уровень самоуничижительного юмора; чем выше уровень мотивации, тем меньше он использует юмор как способ посмеяться над собой и своими неудачами. Связь самоуничижительного стиля юмора и мотивации можно объяснить тем, что отсутствие мотивации и желания работать прячется за шутками и насмешками над собой.

У студентов самоподдерживающий стиль юмора имеет положительную взаимосвязь практически со всеми компонентами ресурсности мышления, а самоуничижительный стиль юмора — отрицательную. Афффилиативный и агрессивный стили юмора практически не имеют взаимосвязей с ресурсностью мышления. Возможно, это связано с жизненной перестройкой и сменой ведущих компонентов ресурсности мышления, которые способствуют поиску нового ресурса.

Сходная картина наблюдается и у взрослых: при высокой степени ресурсности мышления самоподдерживающий юмор используется как способ совладания со стрессом. При высокой мотивации к выполняемой деятельности афффилиативный и самоуничижительный стили юмора у взрослых менее выражены.

Таким образом, если рассматривать всю выборку в целом и каждую категорию испытуемых в отдельности, можно проследить положительную взаимосвязь самоподдерживающего стиля юмора и отрицательную взаимосвязь самоуничижительного стиля юмора практически со всеми компонентами ресурсности мышления. Взаимосвязь аффилиативного и агрессивного стилей юмора с ресурсностью мышления проявлялась в зависимости от возрастной группы испытуемых, что может быть связано с различиями в их ведущей деятельности — учеба или работа, а также с уровнем профессионального стажа и опыта столкновения с трудными профессиональными задачами, для решения которых требуется использование всех имеющихся ресурсов. Агрессивный стиль юмора отрицательно коррелирует с мотивационно-целевым компонентом ресурсности мышления. Проявления данного стиля юмора уменьшаются с возрастом.

Чувство юмора и ресурсность мышления проявляются в способности использовать весь свой опыт для достижения поставленной цели. Ресурсное мышление характеризуется умением находить различные способы творческого решения проблем в разных сферах жизнедеятельности. Реализация данной способности позволяет человеку осознавать, развивать внешние и внутренние ресурсы, умело управлять ими, а также находить различные способы разрешения стрессовых и проблемных ситуаций для достижения намеченной цели. Такая способность обеспечивает получение результативных и одновременно не затратных решений посредством использования имеющихся ресурсов человека. Ресурсное мышление — мышление, обеспечивающее нахождение и реализацию опорных точек в собственном опыте и в условиях окружающей среды (социальной, образовательной, профессиональной). В процессе взаимодействия со средой происходит аксиологическая (ценностная) трансформация собранной и проанализированной информации в знания, умения, навыки, привычки, отношения.

### **Выводы**

1. Определены уровни ресурсного мышления в группах студентов, школьников и взрослых. Установлены возрастные особенности в развитии ресурсности мышления. Выявлены значимые различия по показателям общего уровня ресурсности мышления и ее мотивационно-целевого компонента между взрослыми и школьниками. Ресурсность мышления у взрослых значимо выше, чем у школьников.

2. Установлены значимые различия по показателям самоподдерживающего юмора у школьников и взрослых. У школьников данный стиль выражен слабее, чем у взрослых. Выявлены значимые различия по показателям самоуничижительного юмора у студентов и взрослых. У студентов данный стиль выражен на высоком уровне, у взрослых — на низком.

3. Выявлена взаимосвязь между уровнем ресурсности мышления и преобладающим стилем юмора у студентов, школьников и взрослых. Для всех возрастных групп установлены следующие закономерности: чем выше уровень ресурсности

мышления, тем выше уровень самоподдерживающего стиля юмора; при высоком уровне ресурсности мышления прослеживается низкий уровень самоуничижительного юмора.

### **Практическое применение**

Полученные результаты могут быть использованы при разработке теоретической и методологической основы исследования и формирования чувства юмора и ресурсности мышления у представителей профессий социономического типа.

### **Заключение**

В состоянии творческого одиночувствования происходит синхронизация переживаний, что приводит к их усилению и агрегированию (углублению) (Кашапов, 2023а,б,в). В этом проявляется психологический механизм эмоционального заражения. В подобных случаях ингибиторная функция ресурсности мышления выражается в подавлении тех парциальных состояний, которые не протекают совместно, в унисон с доминирующими позитивными эмоциональными состояниями. Чувство юмора наиболее ярко проявляется в условиях творческого одиночувствования как синтеза тех эмоций и чувств, которые способствуют открытию и сопровождению либо субъективного, либо объективного нового. Сопровождение заключается в эмоциональной подпитке когнитивных процессов, направленных на познание и преобразование возникшей проблемной ситуации.

Каковы психологические механизмы этой «подпитки»? Прежде всего, следует отметить реципрокный механизм, который заключается в активизации стенических эмоций посредством нейтрализации астенических эмоций и чувств (энергия страха, боязни передается и определенным образом трансформируется в энергию силы, уверенности). Другой механизм — механизм конгруэнтности характеризуется спиралевидным дополнением одних эмоций другими: удивление → восхищение. Механизм компенсации, благодаря ресурсности мышления, выражается в замене одних непродуктивных эмоций другими, в проявлении которых нуждается субъект (состояние неуверенности трансформируется в состояние уверенности).

Ресурсность мышления рассматривается нами как высший психический познавательный метапроцесс, выступающий психическим ресурсом реализации творческой активности субъекта в выдвижении и достижении жизненных (личных и профессиональных) целей. Эта активность обеспечивается целостной системой познавательной деятельности, участием системы самых разных процессов, явлений и уровней психики, являющихся средствами ее реализации. Профессионал становится творцом порой не вопреки, а благодаря сопротивлению среды, аналогично полету самолета, использующего сопротивление воздуха. Ресурсность мышления позволяет субъекту расширить возможности удовлетворения потребностей за счет высокого уровня активности, мобилизации интеллектуальных и энергетических ресурсов, необходимых для преодоления деструктивных ситуаций и преодоления сопротивления. Поэтому ресурсность мышления рассматри-

вается нами как метаресурс, определяющий общее состояние работоспособности человека и способствующий управлению выполняемой деятельностью на основе максимального использования своих индивидуальных (профессиональных и личностных) ресурсов.

### Список литературы

Ахмеров, Р.А. (2015). Особенности субъективной картины жизненного пути человека в периоды подведения итогов разных этапов жизненного пути. *Психология зрелости и старения*, (2), 5–23.

Иванова, Е.М., Митина, О.В., Зайцева, А.С., Стефаненко, Е.А., Ениколопов, С.Н. (2013). Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 6(2), 71–85.

Кашапов, М.М. (2019). Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога. *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 29(2), 137–147.

Кашапов, М.М. (2021). О методике диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социомического типа). *Человеческий фактор: Социальный психолог*, 41(1), 395–413.

Кашапов, М.М. (2023а). Ресурсные возможности профессионализации педагогического мышления. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*, 51(5), 137–145. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-137-145>

Кашапов, М.М. (2023б). Связь педагогического мышления с личностными характеристиками учителя. *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки*, 114(3), 141–154.

Кашапов, М.М. (2023в). Структурно-функциональные характеристики ресурсного мышления педагога. *Мир психологии*, 113(2), 21–29. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_21](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_21)

Кашапов, М.М., Кашапов, А.С. (2020). Формирование профессионального творческого мышления. Учебное пособие. Серия 76. Высшее образование. (2-е изд., пер. и доп.) Москва: Юрайт.

Кашапов, М.М., Филатова, Ю.С., Кашапов, А.С. (2018). Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Ярославль: Индиго.

Митина, Л.М. (2019). Система «наука-образование-профессия» как стратегический ресурс и инновационная реализация развития человеческого капитала в обществе XXI века. Сборник статей «Наука — образование — профессия: системный личностно-развивающий подход». Под ред. Л.М. Митиной. Москва: Перо.

Митина, Л.М., Митин, Г.В. (2023). Структурно-содержательная модель новой практики психологической подготовки педагогов. *Актуальные проблемы психологического знания*, 62(1), 122–143.

Митина, Л.М., Осадчева, И.И., Митин, Г.В. (2023). Учитель будущего: новые научные подходы, матрицы компетенций, ресурсы развития. *Вестник практической психологии образования*, 20(4), 43–56.

Серёжникова, Р.К. (2013). Акмесинергетическая обусловленность саморазвития субъектов образовательного процесса. *Вестник Иссък-Кульского университета*, (35), 179–185.

Холодная, М.А. (2022). Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления. *Психологический журнал*, 43(4), 15–26. <https://doi.org/10.31857/S020595920021475-8>

## References

Ahmerov, R.A. (2015). Features of the subjective picture of a person's life path during the periods of summing up the results of different stages of the life path. *Psikhologiya Zrelosti i Stareniya (Psychology of Maturity and Aging)*, (2), 5–23. (In Russ.).

Ivanova, E.M., Mitina, O.V., Zaitseva, A.S., Stefanenko, E.A., Enikolopov, S.N. (2013). Russian-language adaptation of R. Martin's questionnaire of humor styles. *Theoretical and Experimental Psychology*, 6(2), 71–85. (In Russ.).

Kashapov, M.M. (2019). Absentmindedness as a characteristic of professionalization of teacher's thinking. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika (Bulletin of the Udmurt University. Philosophy Series. Psychology. Pedagogy)*, 29(2), 137–147. (In Russ.).

Kashapov, M.M. (2021). On the methodology for diagnosing the resourcing of professional thinking (for professions of a socioeconomic type). *Chelovecheskii Faktor: Sotsial'nyi Psikholog (The Human Factor: A Social Psychologist)*, 41(1), 395–413. (In Russ.).

Kashapov, M.M. (2023a). Resource possibilities of professionalization of pedagogical thinking. *Nauchno-pedagogicheskoe Obozrenie (Scientific and Pedagogical Review)*, 51(5), 137–145. (In Russ.).

Kashapov, M.M. (2023b). The connection of pedagogical thinking with the personal characteristics of a teacher. *Vestnik Rossiiskogo Fonda Fundamental'nykh Issledovaniy. Gumanitarnye i Obshchestvennye Nauki (Bulletin of the Russian Foundation for Basic Research. Humanities and Social Sciences)*, 114(3), 141–154. (In Russ.).

Kashapov, M.M. (2023b). Structural and functional characteristics of a teacher's resource thinking. *Mir Psikhologii (The World of Psychology)*, 113(2), 21–29. (In Russ.).

Kashapov, M.M., Filatova, Yu.S., Kashapov, A.S. (2018). Cognitive components of the creative process in conflict. Yaroslavl. (In Russ.).

Kashapov, M.M., Kashapov, A.S. (2020). Formation of professional creative thinking. Textbook. Series 76. Higher education. Moscow: Yourait. (In Russ.).

Mitina, L.M. (2019). The system "science-education-profession" as a strategic resource and innovative implementation of human capital development in the society of the XXI century. In: L.M. Mitina (Ed.). Collection of articles "Science — education — profession: a systematic personal development approach". Moscow: "Pen". (In Russ.).

Mitina, L.M., Mitin, G.V. (2023). Structural and substantive model of a new practice of psychological training of teachers. *Aktual'nye Problemy Psikhologicheskogo Znaniya (Actual Problems of Psychological Knowledge)*, 62(1), 122–143. (In Russ.).

Mitina, L.M., Osadcheva, I.I., Mitin, G.V. (2023). Teacher of the future: new scientific approaches, competence matrices, development resources. *Vestnik Prakticheskoi Psikhologii Obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education)*, 20(4), 43–56. (In Russ.).

Seryozhnikova, R.K. (2013). Akmesinergetic conditionality of self-development of subjects of the educational process. *Vestnik Issyk-Kul'skogo Universiteta (Bulletin of Issyk-Kul University)*, (35), 179–185. (In Russ.).

Holodnaya, M.A. (2022). The bright and dark sides of reflection and areflexia: the splitting effect. *Psikhologicheskii Zhurnal (Psychological Journal)*, 43(4), 15–26. <https://doi.org/10.31857/S020595920021475-8> (In Russ.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Мергальяс Мергалимович Кашапов**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Ярославль, Российская Федерация, smk007@bk.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

#### ABOUT THE AUTHOR

**Mergalyas M. Kashapov**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Pedagogy and Educational Psychology, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russian Federation, smk007@bk.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Поступила: 19.02.2024; получена после доработки: 30.03.2024; принята в печать: 12.05.2024.  
Received: 19.02.2024; revised: 30.03.2024; accepted: 12.05.2024.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-24-21>

УДК/UDC 159.9.072

## Восприятие естественной асимметричности знакомых и незнакомых лиц

А.И. Куренкова , Е.Г. Луныкова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

 alexandra\_kurenkova@outlook.com

### Резюме

**Актуальность.** Несмотря на обилие моделей распознавания лица человека и исследований, выполненных в этой области за последние полвека, вопросы об уникальности процессов лицевой перцепции и о единстве или различии механизмов восприятия знакомых и незнакомых лиц остаются открытыми.

**Цель.** Исследование механизмов восприятия (а)симметричности знакомых и незнакомых лиц.

**Выборка.** В исследовании приняли участие 34 человека: 25 одноклассников (11 девушек и 14 юношей,  $M_{\text{возраст}} = 16$  лет,  $SD = 0,49$ ) и 9 учителей (6 женщин и 3 мужчины,  $M_{\text{возраст}} = 33$  года,  $SD = 8,71$ ).

**Методы.** Для сравнения механизмов восприятия лицевой симметрии знакомых и незнакомых лиц использовались методы инверсии и горизонтальной зеркализации фотоизображений лиц. Зеркализация позволяла изменить само лицо, не нарушая его узнаваемости и не меняя общей степени его (а)симметрии. Инверсия затрудняла восприятие конфигурации лица. Участники исследования оценивали по предъявленным фотографиям степень асимметричности знакомых (фотографии одноклассников) и незнакомых лиц в четырех вариантах условий предъявления: оригинальные / зеркально отраженные лица в прямом / инвертированном предъявлении.

**Результаты.** Результаты показали, что при прямом предъявлении зеркально отраженные знакомые лица воспринимаются более асимметричными, чем оригинальные, для незнакомых лиц различий не выявлено. При инверсии изображений оценки зеркальных и оригинальных версий лица значимо не различаются и для знакомых, и для незнакомых лиц. Обнаружен слабовыраженный эффект инверсии в оценках оригинальных знакомых лиц — при этом инвертированные знакомые лица оценивались как более асимметричные, чем прямо ориентированные.

**Выводы.** Полученные результаты в целом свидетельствуют в пользу гипотезы о том, что механизмы восприятия (а)симметричности знакомых и незнакомых лиц различаются. Кроме того, появляются основания считать, что оценка (а)симметричности лица задействует не только конфигуративные, но и аналитические механизмы его восприятия.

**Ключевые слова:** восприятие лица, знакомость, (а)симметричность, конфигуративные механизмы, аналитические механизмы



Для цитирования: Куренкова, А.И., Луныкова, Е.Г. (2024). Восприятие естественной асимметричности знакомых и незнакомых лиц. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 200–216. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-21>

## Perception of natural asymmetry in familiar and unfamiliar faces

Alexandra I. Kurenkova ✉, Elizaveta G. Luniakova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ alexandra\_kurenkova@outlook.com

### Abstract

**Background.** Despite the abundance of human face recognition models and research carried out in this area over the past half-century, there are still open questions about the uniqueness of the facial perception processes and about the oneness or difference of the mechanisms of perception of familiar and unfamiliar faces.

**Objective.** Research into the mechanisms of perception of (a)symmetry of familiar and unfamiliar faces.

**Study Participants.** 34 people participated in the study: 25 classmates (11 female and 14 male,  $M_{age} = 16$ ,  $SD = 0,49$ ) and 9 teachers (6 female and 3 male,  $M_{age} = 33$ ,  $SD = 8,71$ ).

**Methods.** Methods of inversion and horizontal mirroring of face images were used to compare the mechanisms of perception of facial symmetry in familiar and unfamiliar faces. Mirroring allowed to change the face itself without violating its recognition and maintaining the overall degree of its (a)symmetry. The inversion impaired the perception of the facial configuration. Study participants assessed the degree of asymmetry in the images of familiar (photographs of classmates) and unfamiliar faces in four presentation conditions: original / mirrored faces presented upright / inverted.

**Results.** The study results demonstrated that when presented upright, familiar mirrored faces are perceived as more asymmetrical than the original ones; no difference was revealed for unfamiliar faces. When inverting images, the ratings of the original and mirrored versions of the faces do not differ significantly for both familiar and unfamiliar faces. A small inversion effect was found in the ratings of original familiar faces: inverted familiar faces were rated as more asymmetrical than upright ones.

**Conclusions.** The study results generally support the hypothesis that the mechanisms of perception of (a)symmetry in familiar and unfamiliar faces differ. Furthermore, there is reason to consider the assessment of a face (a)symmetry as involving not only configural, but also analytical mechanisms of its perception.

**Keywords:** face perception, familiarity, (a)symmetry, configural mechanisms, analytical mechanisms

**For citation:** Kurenkova, A.I., Luniakova, E.G. (2024). Perception of natural asymmetry in familiar and unfamiliar faces. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 200–216. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-21>

## **Введение**

В современных работах, посвященных восприятию лица человека, широко распространено мнение о том, что люди являются экспертами в узнавании и различении лиц и что процесс восприятия лица существенно отличается от других перцептивных процессов большей ролью в нем холистических (или конфигурационных) механизмов восприятия. Участие последних проявляется, в частности, в эффекте инверсии и в других холистических эффектах (Меньшикова и др., 2019). Однако, было обнаружено, что эффект инверсии наблюдается также на объектах, в которых респонденты являются экспертами (McKone, Yovel, 2009). Предполагается, что конфигуративные механизмы важны в случае, если объекты, в том числе и лица, составляют гомогенную группу, распознавание которых сводится к их внутрикатегориальному различению, улучшающемуся с опытом (Diamond, Carey, 1986). В противовес пониманию экспертности как результата естественно приобретаемого опыта была выдвинута домен-специфичная гипотеза, согласно которой специальные области мозга, связанные с обработкой лиц, эволюционировали в связи с этой функцией, а процессы, задействованные в восприятии лиц, не включены в восприятие никаких других объектов, что и объясняет уникальность связанных с ними перцептивных феноменов (Kanwisher, 2000).

## ***Распознавание знакомых и незнакомых лиц***

Интуитивно понятная идея экспертности в действительности не была операционализирована и десятилетиями переходила из статьи в статью как «черный ящик», распаковке которого посвятили публикацию авторы современных когнитивных моделей восприятия лиц Э. Янг и М. Бертон. Они в явной форме сформулировали критерии экспертности: обширный опыт, высокий уровень квалификации и автоматизация, — и пришли к выводу, что экспертами люди являются только в распознавании знакомых лиц (Young, Burton, 2018). Поясним, что авторы понимают под распознаванием и под знакомостью, на примере используемых экспериментальных методик. Как правило, участнику исследования нужно либо решить, являются ли два или более представленных на фотографиях лица принадлежащими одному и тому же человеку или нет (same/different task); либо рассортировать множество фотографий по принадлежности одному или более людям; либо из  $n$  симультанно или отсрочено предъявляемых изображений лиц выбрать то, которое принадлежит тому же человеку, что и на образце (face-matching task) (Johnston, Edmonds, 2009). К знакомым лицам обычно относят либо лица лично знакомых людей, либо лица знаменитостей, прежде всего актеров и политиков, а к незнакомым — лица, которые испытуемые видят впервые; особый случай составляют заученные на первом этапе исследования лица, которые далее включаются в основной эксперимент.

Вернемся к критериям экспертности, выделенным Э. Янгом и М. Бертоном (Young, Burton, 2018). По мнению авторов, распознавание незнакомых лиц отвечает только критерию обширного опыта, о чем свидетельствуют эффект другой расы

(Malpass, Kravitz, 1969) и приведенные выше исследования, в которых эффект инверсии наблюдался как для лиц (как правило, незнакомых), так и для объектов экспертизы. Однако, точность (высокий уровень квалификации) и быстрота (автоматизация) распознавания знакомых лиц значимо выше, чем незнакомых, распознавание же последних серьезно нарушается при изменении ориентации, ракурса, освещения, фона и др. (Johnston, Edmonds, 2009). Например, лицо знакомого человека, в отличие от незнакомого, легко распознается на стоп-кадрах с ракурса, в котором не видно большую часть лица (Bruce et al., 1999), а с задачей сопоставления лиц на фотографиях из школьного альбома и на фотографиях тех же людей, снятых спустя 25 лет после выпуска, бывшие одноклассники справляются значимо эффективнее, чем контрольная группа, не знакомая с людьми, представленными на фотографиях (Bruck et al., 1991). Исследование А. Мегрейи и М. Бертон (Megreya, Burton, 2006) также показало, что не все лица обрабатываются качественно своеобразно, в сравнении с другими визуальными стимулами, а только знакомые. Интересно, что распознавание лицевой экспрессии, категоризация по полу и возрасту, вынесение суждений о личностных особенностях в целом не различаются для знакомых и незнакомых лиц (Young, Burton, 2018), однако, например, в затрудненных условиях наблюдения (губы скрыты под маской или короткое время предъявления) лицевая экспрессия «считывается» эффективнее с лиц знаменитостей, нежели с незнакомых лиц (Baudouin et al., 2000). В целом, можно заключить, что наряду с общими механизмами распознавания знакомых и незнакомых лиц, распознавание знакомых лиц несет в себе и отличия, вопрос о качественном своеобразии которых остается открытым.

### *Теоретические модели распознавания лиц*

Первая теоретическая модель, учитывающая факты различия в восприятии знакомых и незнакомых лиц, — функциональная модель распознавания лиц В. Брюса и Э. Янга (Bruce, Young, 1986), развиваемая в работах М. Бертон и его коллег (Burton et al., 1999; Burton et al., 2011). В данной модели был введен блок распознавания лиц, в котором хранятся репрезентации знакомых лиц. Если в нем не обнаруживается репрезентации, соответствующей входящему визуальному паттерну, далее обработка последнего происходит с опорой на физические признаки рассматриваемого лица. Если же в результате сравнения с репрезентациями лицо распознается, его репрезентация включается в дальнейшую обработку, что и приводит к повышению точности распознавания знакомых лиц в затрудненных условиях предъявления. Репрезентация представляет собой результат визуального обобщения («структурного кодирования»), в котором должны учитываться как инвариантные аспекты лица, так и его индивидуальная своеобразная изменчивость. Чем более знакомо лицо, тем более полно и точно сформирована его репрезентация (Burton et al., 2011; Kramer et al., 2018). Так, было показано, что если на этапе заучивания лица предъявлялись на короткое время, но в большем количестве ракурсов, они распознавались более точно и быстро, нежели лица, которые на

первом этапе предъявлялись на более продолжительное время, но в идентичных ракурсах (Clutterbuck, Johnston, 2005).

В модели многомерного пространства лиц Т. Валентайна (Valentine, 1991; Valentine et al., 2016) отдельные признаки представлены множеством координатных осей, а репрезентации и входящие визуальные паттерны лиц — точками в этом пространстве. Если координаты увиденного лица совпали/близки координатам репрезентации, лицо будет распознано, при этом механизм распознавания един для знакомых и незнакомых лиц. В случае последних между собой будут сравниваться координаты точек, закодированных в данный момент времени. Любые манипуляции, затрудняющие распознавание, например, инверсия или необычный ракурс, приводят к повышению ошибки кодирования. Чем более типичны лица, тем более плотно сгруппированы их репрезентации в пространстве лиц, поэтому в случае типичных лиц ошибки кодирования могут приводить к неправильному распознаванию. В рамках модели многомерного пространства лиц была выдвинута еще одна, «основанная на норме» теория центральной тенденции (Rhodes, Jeffrey, 2006), согласно которой каждое лицо кодируется относительно нуля (нормы) — усредненного прототипа (среднее лицо для данной популяции) в многомерном пространстве лиц. Предполагается, что каждое измерение кодируется парными популяциями нейронов, избирательно настроенными на показатели выше и ниже среднего (там же). С этой моделью согласуются исследования адаптации, в частности, к антилицам, т.е. к таким лицам, которые представляют собой противоположность оригинального лица по ряду параметров морфинга, заданных таким образом, чтобы континуум от оригинального к антилицу проходил через центр координат (Leopold et al., 2001).

В то же время, не согласующийся с основанной на норме моделью результат был получен в исследовании С. Фарбер с коллегами, проведенном также с использованием оригинальных изображений знакомых/незнакомых лиц и их антилиц (Faerber et al., 2016). С помощью субъективных оценок измерялась типичность (отклонение от нормы), с помощью ранжирования — отличительность (нужно было решить, какое из лиц было бы проще всего заметить в толпе). Разницы в оценках незнакомых оригинальных лиц и их антилиц обнаружено не было, в то время как знакомые оригинальные лица оценивались как менее типичные и более отличительные, чем их антилица и незнакомые лица. Авторы рассматривают полученный результат в пользу теории эталонов, для распознавания которых не требуется отнесения к норме, а также в пользу качественного своеобразия репрезентаций знакомых лиц. Тот факт, что знакомые оригинальные лица получили самые высокие оценки отличительности и самые низкие — типичности, может свидетельствовать о том, что в случае репрезентаций знакомых лиц более адекватно было бы говорить о некоторой области с повышенным разрешением (Faerber et al., 2016).

### ***Конфигуративные процессы восприятия знакомых лиц***

Особое место в дискуссии об особенностях восприятия знакомых и незнакомых лиц занимает вопрос о выраженности конфигуративной стратегии. С одной

стороны, некоторые исследователи подчеркивают роль аналитических процессов в распознании как знакомых, так и незнакомых лиц. Например, были выделены критические для распознания лиц черты: толщина рта и бровей, цвет волос, цвет и форма глаз (Abudarham et al., 2019) и «текстуры» (Andrews et al., 2023). С другой стороны, ряд данных говорит о том, что чем более знакомо лицо, тем больше выражена при распознании конфигуративная стратегия. В эксперименте М. Рамон и Г. Ван Белле с отсроченным вынужденным выбором из двух альтернатив знакомые лица распознавались значимо более точно, чем незнакомые в условии предъявления «размытых» фотографий лиц, когда доступной оставалась только «глобальная» (конфигуративная) информация о лице. Различий не наблюдалось в условии предъявления фотографий высокого разрешения (Ramon, Van Belle, 2016). Также было показано, что на эффективность узнавания заученных ранее незнакомых лиц, в отличие от знакомых, существенно влияет изменение или удаление «внешних черт» (прически, формы лица, ушей и т.д.) (Ellis et al., 1979). В другом исследовании было показано, что память на отдельные черты больше подвержена угасанию со временем, конфигуративная же информация более устойчива, возможно, за счет того, что она включается в репрезентацию (Tanaka et al., 2019).

### ***Восприятие лицевой симметрии***

В проводившихся ранее исследованиях было показано, что параметр симметричности/асимметричности может быть рассмотрен как один из видов конфигуративной информации о лице. Так, Дж. Родес с коллегами исследовали конфигуративные процессы восприятия лицевой симметрии, применяя метод инверсии (Rhodes et al., 2005). В качестве стимулов использовались реальные лица с натуральной асимметрией и абсолютно симметричные композиты из двух одинаковых половин лица, одна из которых была зеркально отражена. Полученные результаты говорят о выраженном эффекте инверсии: распознавание асимметричности при инверсии значимо менее точно. В другом исследовании было показано, что вращение глаз и губ вокруг своей оси на абсолютно симметричном прямо ориентированном лице-композите приводит к повышению оценок асимметричности, при этом инвертированные асимметричные лица оцениваются как менее асимметричные, чем эти же лица, но в прямой ориентации (Луныкова, Куренкова, 2023).

Ряд данных о закономерностях восприятия (а)симметричности был получен в экспериментальной парадигме адаптации. Например, было показано, что адаптация к заданной асимметричности лица приводит к тому, что лица с похожей на адаптирующую асимметричность начинают казаться более симметричными, чем в замере до адаптации (Rhodes et al., 2009). В другом исследовании был создан ряд морфинговых изображений от оригинального изображения лица до его зеркально отраженной копии. Испытуемые адаптировались либо к оригинальному, либо к зеркально отраженному незнакомому лицу. Наблюдался стандартный эффект сдвига критерия, который выражался в том, что морфы, лежащие ближе к адаптирующему, воспринимались как более симметричные (Paras et al., 2004).

**Целью** настоящей работы было выяснить, являются ли механизмы восприятия симметричности лица едиными для лично знакомых и незнакомых лиц. В исследовании приняли участие лично знакомые люди, знающие друг друга не менее 5 лет. Был использован метод горизонтальной зеркализации: фронтальные фотографии лиц предъявлялись в оригинальном, а также в зеркально отраженном относительно центральной вертикали лица варианте, в результате чего правая и левая половины лица менялись местами относительно исходного изображения. Такая симуляция представляется более экологически валидной для оценки субъективного восприятия симметричности, нежели распространенные в данной области абсолютно симметричные композиты с явно выраженными искажениями; также столь неявные изменения изображения не блокируют доступ к репрезентации знакомого лица и не мешают идентифицировать его. Подобно антилицам, зеркально отраженные и оригинальные фотографии равноудалены от «нормы», физическая выраженность асимметричности остается такой же, но конфигурация меняется. Ожидалось, что если репрезентации знакомых и незнакомых лиц носят универсальный характер, то оценки (а)симметричности оригинальных и зеркально отраженных фотографий знакомых и незнакомых лиц различаться не будут. Если же (а)симметричность знакомых лиц, в отличие от незнакомых, оценивается с опорой на качественно своеобразные репрезентации знакомых лиц, то оценки (а)симметричности знакомых оригинальных и зеркально отраженных лиц будут различаться, а незнакомых оригинальных и зеркально отраженных лиц различаться не будут. При этом влияния зеркализации при инверсии наблюдаться не будет как для знакомых, так и для незнакомых лиц, так как и те, и другие подвержены эффекту инверсии.

### **Выборка**

В исследовании приняли участие учащиеся 10-го класса одной из средних общеобразовательных школ Москвы, а также их учителя. Выборка составила 34 человека: 25 одноклассников (11 девушек и 14 юношей,  $M_{\text{возраст}} = 16$  лет,  $SD = 0,49$ ) и 9 учителей (6 женщин и 3 мужчины,  $M_{\text{возраст}} = 33$  года,  $SD = 8,71$ ). Все испытуемые имели нормальное или скорректированное до нормального зрение. Участие было добровольным, родители несовершеннолетних участников исследования подписали информированное согласие об участии детей в эксперименте.

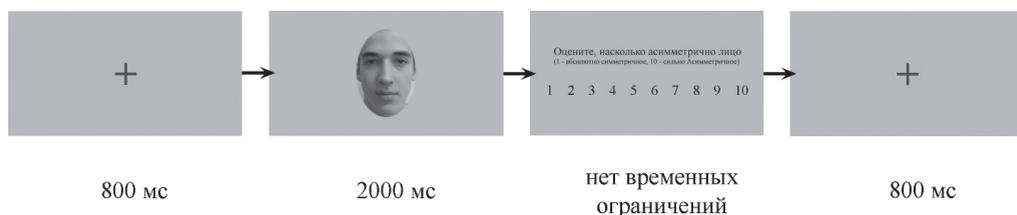
### **Методика**

**Стимульный материал.** В качестве знакомых использовались фронтальные фотографии лиц 20 участников исследования на светлом фоне, в одинаковых условиях освещения, не закрытые прической, с нейтральным выражением (10 фотографий девушек и 10 — юношей). В качестве незнакомых лиц были использованы (с их согласия) 20 фотографий подростков, посещающих одну из спортивных секций Москвы, соответствующие знакомым лицам по полу и возрасту, а также по величине индекса асимметричности (Penton-Voak et al., 2001).

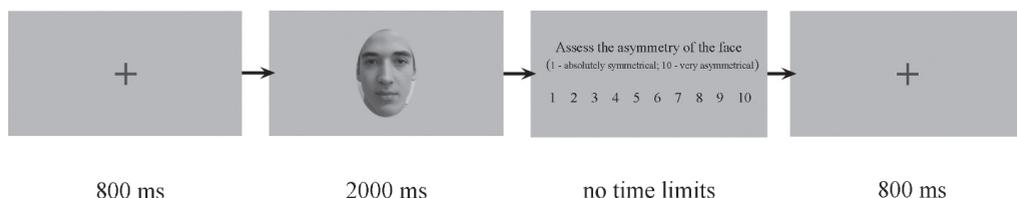
Крупные родинки и другие яркие неровности лица были отретушированы; фотографии были преобразованы в оттенки серого. Лица предъявлялись в овальной маске на светло-сером фоне. Угловой размер изображений лиц — примерно  $10^\circ$ . Для каждого лица была создана его горизонтально отзеркаленная копия. Общий набор стимулов составил 80 изображений, которые предъявлялись прямо и инвертированно (всего 160).

**Аппаратура и программное обеспечение.** Стимулы предъявлялись на дисплее 13,3 дюйма, Full HD с разрешением  $1920 \times 1080$  пикселей. Для их предъявления было разработано программное обеспечение на языке Python.

**Процедура проведения эксперимента.** Перед началом процедуры испытуемые читали инструкцию, в которой с целью формирования субъективной шкалы содержался обучающий пример выражено асимметричного лица и абсолютно симметричного зеркального композита. Экран располагался на линии взгляда, на расстоянии около 60 см. На 800 мс экспонировался фиксационный крестик, далее на 2 с предъявлялось изображение лица, степень асимметричности которого предлагалось оценить по десятибалльной шкале от «абсолютно симметричного» (1 балл) до «сильно асимметричного» (10 баллов). Выбор ответа осуществлялся с использованием компьютерной мыши и не был ограничен по времени. После ответа испытуемого цикл повторялся, в итоге каждый испытуемый оценивал 160 лиц-стимулов. Длительность всей процедуры составляла в среднем 13 минут. Дизайн исследования представлен на Рисунке 1.



**Рисунок 1**  
Дизайн исследования



**Figure 1**  
Experimental design

**Статистический анализ.** Для обработки данных был использован статистический пакет SPSS 23.0 для Windows. Были использованы следующие

статистические процедуры: описательные статистики, одновыборочный критерий Колмогорова — Смирнова,  $W$ -критерий Уилкоксона, ранговая бисериальная корреляция. Из анализа были исключены оценки собственных лиц испытуемых во всех 4 вариациях.

### **Результаты**

Размах оценок асимметричности отдельных лиц колебался от 7 до 9, т.е. был близок или равен максимально возможному, при средних оценках, варьирующих от 3 до 6,5 баллов. Анализ оценок показал, что распределения части переменных не соответствовали нормальному (критерий Колмогорова — Смирнова;  $p < 0,05$ ), далее использовались непараметрические методы анализа.

Результаты сравнения оценок с помощью критерия Уилкоксона для связанных выборок говорят о том, что зеркально отраженные знакомые лица при прямом предъявлении воспринимаются более асимметричными, чем оригинальные ( $Z = -4,321$ ;  $p < 0,001$ ;  $r_{\text{тб}} = -0,23$ ), в отличие от незнакомых лиц ( $Z = -0,116$ ;  $p = 0,907$ ). При инверсии изображений подобного результата не наблюдается, оценки зеркальных и оригинальных версий лица значимо не различаются и для знакомых ( $Z = -1,392$ ;  $p = 0,164$ ), и для незнакомых ( $Z = -1,112$ ;  $p = 0,266$ ) лиц.

Для контроля за дополнительными переменными выборка была поделена на подгруппы одноклассников и учителей. Как одноклассники ( $Z = -2,841$ ;  $p = 0,004$ ;  $r_{\text{тб}} = -0,17$ ), так и учителя ( $Z = -3,566$ ;  $p < 0,001$ ;  $r_{\text{тб}} = -0,38$ ) оценивали прямо ориентированные оригинальные знакомые лица как менее асимметричные, чем их зеркальные версии, но эффект был более выражен для учителей. В обеих подгруппах эффекта не наблюдалось для инвертированных знакомых лиц, а также для незнакомых лиц вне зависимости от их ориентации ( $p > 0,05$ ).

Дополнительно было проведено сравнение оценок асимметричности оригинальных лиц в прямой и инвертированной ориентации для оценки эффекта инверсии и выраженности конфигуративной стратегии. Оказалось, что инверсия влияла на оценки асимметричности знакомых лиц ( $Z = -3,141$ ;  $p = 0,002$ ;  $r_{\text{тб}} = -0,16$ ), но эффект был выражен слабо, и не влияла — на оценки лиц незнакомых ( $Z = -0,992$ ;  $p = 0,321$ ). При более детальном рассмотрении обнаружилось, что для знакомых лиц эффект инверсии был обнаружен только в группе одноклассников ( $Z = -2,920$ ;  $p = 0,003$ ;  $r_{\text{тб}} = -0,17$ ), при этом инвертированные лица оценивались как более асимметричные. Различий в оценках прямо ориентированных и инвертированных знакомых лиц учителями не наблюдалось ( $Z = -1,288$ ;  $p = 0,198$ ). Эффекта инверсии для незнакомых лиц не наблюдалось ни в одной из групп ( $p > 0,05$ ).

### **Обсуждение результатов**

Обращает на себя внимание большой размах оценок асимметричности по каждому стимульному лицу, что может свидетельствовать о трудности оценки неявно выраженной естественной асимметрии. Трудности в оценке асимметричности можно объяснить тем, что использованные нами в качестве стимулов лица

по показателям асимметрии значимо не отклонялись от среднего, при этом испытуемые, согласно инструкции, старались использовать всю шкалу оценок при не очень точно сформированном субъективном критерии. С другой стороны, лицевая симметрия связана с привлекательностью лица (Simmons et al., 2004), и большой размах оценок может быть объяснен социально-психологическими факторами, такими как отношения в группе. Третье возможное объяснение состоит в том, что восприятие личностных особенностей лиц может зависеть от самооценки наблюдателя (Барабанщиков, Беспрозванная, 2019).

В целом, результаты позволяют принять исходную гипотезу о разном влиянии зеркализации изображения лица на восприятие его симметричности для знакомых и незнакомых лиц. Это может свидетельствовать о том, что восприятие симметричности знакомых и незнакомых лиц осуществляется за счет разных механизмов.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что параметры симметричности могут кодироваться в репрезентациях знакомых лиц. Подобные результаты наблюдались в адаптирующем эксперименте, где горизонтальная зеркализация адаптирующего изображения лица также приводила к повышению оценок асимметричности оригинальных лиц (Paras et al., 2004). Однако, по данным приведенного исследования можно судить лишь о краткосрочном эффекте адаптации к конфигурации незнакомых лиц. Полученные же нами результаты говорят о том, что данный эффект может носить и долговременный характер, что сопоставимо с данными об устойчивости конфигуративной информации к угасанию со временем (Tanaka et al., 2019).

Факт того, что на знакомых лицах, в отличие от незнакомых, наблюдается описываемый эффект, говорит и о том, что сам процесс распознавания знакомого лица при зеркализации полностью не нарушается. С одной стороны, это может свидетельствовать о включенности в процесс распознавания аналитических процессов, общих для распознавания знакомых и незнакомых лиц (Ramon, Van Belle, 2016; Abudarham et al., 2019). С другой стороны, результат можно интерпретировать в рамках более общей когнитивной методологии предсказывающего кодирования (Trapp et al., 2018): ошибка предсказания, основанная на репрезентации знакомого лица, находится в пределах допустимого отклонения и передается на следующие уровни обработки, на одном из которых она и выражается в разнице оценок асимметричности зеркальных и оригинальных знакомых лиц. Это будет значить, что зеркализация не приводит к таким кардинальным изменениям в лице, которые отнесли бы его слишком далеко в многомерном пространстве лиц от исходной репрезентации (Valentine, 1991; Valentine et al., 2016) или излишне отклонялись от кодируемой в репрезентации допустимой изменчивости (Kramer et al., 2018). В соответствии с функциональной моделью распознавания лиц (Bruce, Young, 1986; Burton et al., 1999), результат можно интерпретировать следующим образом: рассогласование структурного кода знакомого лица, содержащегося в репрезентации, и структурного кода зеркального лица-стимула приводит к тому,

что отзеркаленное лицо будет восприниматься как более асимметричное, нежели оригинальное.

Отсутствие влияния горизонтальной зеркализации на восприятие симметричности незнакомых лиц также можно объяснить с разных точек зрения. Согласно основанной на норме теории (Rhodes, Jeffrey, 2006), как оригинальные, так и зеркальные лица находятся на одинаковом расстоянии от усредненного симметричного прототипа в многомерном пространстве лиц, поэтому оценки асимметричности оригинальных и зеркальных лиц не различаются между собой. Однако в русле данного подхода такая же тенденция должна наблюдаться и для знакомых лиц, чему противоречат полученные данные. Согласно упомянутой ранее функциональной модели, незнакомые лица воспринимаются с опорой на визуальные признаки входящей информации, а визуальный паттерн по параметрам асимметричности одинаков для оригинальных и зеркальных лиц, оценки их асимметричности не различаются.

Отсутствие различий в оценках оригинальных и зеркальных лиц при инверсии можно объяснить тем, что у респондентов нет опыта взаимодействия с перевернутыми лицами, поэтому в их репрезентации не может быть включена инвертированная конфигурация черт, что и затрудняет процесс сравнения стимулов как с индивидуальными репрезентациями знакомых лиц (Kramer et al., 2018), так и с усредненными прототипами в случае незнакомых лиц (Rhodes, Jeffrey, 2006).

Эффект инверсии в оценках симметричности был выявлен только на знакомых лицах, в подгруппе одноклассников, однако, даже в этой подгруппе он был выражен очень слабо. Отсутствие эффекта инверсии у учителей может быть связано с малочисленностью данной подгруппы испытуемых (всего 7 человек). Интересно, что инвертированные лица оценивались как более асимметричные, чем прямо ориентированные, а в проведенных ранее экспериментах эффект был противоположным (Rhodes et al., 2005; Луныкова, Куренкова, 2023). В этих исследованиях использовались абсолютно симметричные композиты лиц, полученные из двух одинаковых половин лица, поэтому при инверсии аналитическая информация на них была симметричной. В нашем исследовании были использованы оригинальные лица, половины которых не были идентичными, поэтому при инверсии, не имея возможности оценить асимметричность как конфигурацию, испытуемые при оценке лицевой асимметрии могли опираться на локальную информацию о чертах (например, отличие правого глаза от левого по форме), восприятие которой не нарушается при инверсии (McKone, Yovel, 2009). Отсутствие эффекта инверсии для незнакомых лиц может быть связано с тем, что в настоящем исследовании использовались естественные лица с неявно выраженной асимметрией, в то время как влияние инверсии на восприятие асимметричности незнакомых лиц было обнаружено при довольно явных и в своем роде грубых изменениях этого параметра (Rhodes et al., 2005; Луныкова, Куренкова, 2023).

## Выводы

Результаты проведенного экспериментального исследования говорят в пользу основной гипотезы о различных механизмах восприятия асимметричности при ее оценивании на знакомых и незнакомых лицах. На экспериментальной выборке было выявлено влияние горизонтальной зеркализации на оценку прямо ориентированных знакомых лиц, в то время как для аналогичных стимулов незнакомых лиц эффекта не наблюдалось. Эффект зеркализации был выражен в том, что оценки асимметричности зеркальных (знакомых) лиц были значимо выше, чем оценки оригинальных вариаций лиц, т.е. зеркальные лица знакомых людей воспринимались как более асимметричные относительно оригинальных изображений.

Горизонтальная зеркализация не влияла на оценки асимметричности при инверсии фотографий как знакомых, так и незнакомых лиц, отражая трудности оценки конфигуративной информации на перевернутом лице.

При этом инвертированные знакомые лица оценивались как более асимметричные, в сравнении с лицами в прямой ориентации, что может свидетельствовать о включенности в процессы восприятия лицевой асимметрии аналитических процессов наряду с конфигуративными.

К основным ограничениям исследования следует отнести небольшой размер выборки и неравенство подгрупп. Также в исследовании использовался общий (суммарный) индекс лицевой асимметрии, что не позволило поставить в соответствие каждому изображению знакомого лица изображение незнакомого и прямо соотнести оценки асимметричности знакомых и незнакомых лиц при анализе результатов. Кроме того, для оценки лиц с естественной выраженностью асимметрии испытуемым может требоваться больше времени, нежели было предоставлено экспериментальной процедурой.

В перспективе представляется важным расширить исследование за счет увеличения объема выборки, а также включения в него методики, выявляющей характер взаимоотношений между испытуемыми и людьми, лица которых они оценивали.

Полученные данные можно использовать для усовершенствования алгоритмов распознавания лиц, обучающих программ и программ отбора для ряда профессий, в которых важную роль играют процессы распознавания лиц (например, в юридической, правоохранительной и образовательной сферах).

## Список литературы

Барабанщиков, В.А., Беспрозванная, И.И. (2019). Следы личности на схематическом изображении лица. *Экспериментальная психология*, 12(2), 16–34. <https://doi.org/10.17759/expsy.2019120202>

Лунякова, Е.Г., Куренкова, А.И. (2023). Восприятие симметричности правильно ориентированного и инвертированного лица. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(1), 54–78. <https://doi.org/10.11621/vsp.2023.01.03>

Меньшикова, Г.Я., Лунякова, Е.Г., Гани-заде, Д.С. (2019). Аналитические и холистические процессы восприятия лица: модели и методы исследования. *Вопросы психологии*, (3), 155–165.

Abudarham, N., Shkiller, L., Yovel, G. (2019). Critical features for face recognition. *Cognition*, (182), 73–83. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.09.002>

Andrews, T.J., Rogers, D., Mileva, M., Watson, D.M., Wang, A., Burton, A.M. (2023). A narrow band of image dimensions is critical for face recognition. *Vision Research*, (212), 108297. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2023.108297>

Baudouin, J.Y., Sansone, S., Tiberghien, G. (2000). Recognizing expression from familiar and unfamiliar faces. *Pragmatics Cognition*, 8(1), 123–146.

Bruce, V., Henderson, Z., Greenwood, K., Hancock, P.J., Burton, A.M., Miller, P. (1999). Verification of face identities from images captured on video. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 5(4), 339–360.

Bruce, V., Young, A. (1986). Understanding face recognition. *British Journal of Psychology*, 77(3), 305–327.

Bruck, M., Cavanagh, P., Ceci, S.J. (1991). Fortysomething: Recognizing faces at one's 25th reunion. *Memory Cognition*, 19(3), 221–228.

Burton, A.M., Bruce, V., Hancock, P.J. (1999). From pixels to people: A model of familiar face recognition. *Cognitive Science*, 23(1), 1–31.

Burton, A.M., Jenkins, R., Schweinberger, S.R. (2011). Mental representations of familiar faces. *British Journal of Psychology*, 102(4), 943–958.

Clutterbuck, R., Johnston, R.A. (2005). Demonstrating how unfamiliar faces become familiar using a face matching task. *European Journal of Cognitive Psychology*, 17(1), 97–116.

Diamond, R., Carey, S. (1986). Why faces are and are not special: An effect of expertise. *Journal of Experimental Psychology: General*, 115(2), 107–117.

Ellis, H.D., Shepherd, J.W., Davies, G.M. (1979). Identification of familiar and unfamiliar faces from internal and external features: Some implications for theories of face recognition. *Perception*, 8(4), 431–439.

Faerber, S.J., Kaufmann, J.M., Leder, H., Martin, E.M., Schweinberger, S.R. (2016). The role of familiarity for representations in norm-based face space. *PLoS One*, 11(5), e0155380. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0155380>

Johnston, R.A., Edmonds, A.J. (2009). Familiar and unfamiliar face recognition: A review. *Memory*, 17(5), 577–596.

Kanwisher, N. (2000). Domain specificity in face perception. *Nature Neuroscience*, 3(8), 759–763.

Kramer, R.S., Young, A.W., Burton, A.M. (2018). Understanding face familiarity. *Cognition*, (172), 46–58. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.12.005>

Leopold, D.A., O'Toole, A.J., Vetter, T., Blanz, V. (2001). Prototype-referenced shape encoding revealed by high-level aftereffects. *Nature Neuroscience*, 4(1), 89–94.

Malpass, R.S., Kravitz, J. (1969). Recognition for faces of own and other race. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(4), 330.

McKone, E., Yovel, G. (2009). Why does picture-plane inversion sometimes dissociate perception of features and spacing in faces, and sometimes not? Toward a new theory of holistic processing. *Psychonomic Bulletin Review*, 16(5), 778–797.

Megreya, A.M., Burton, A.M. (2006). Unfamiliar faces are not faces: Evidence from a matching task. *Memory Cognition*, (34), 865–876.

Paras, C.L., Kaping, D., Webster, M.A. (2004). Adaptation and the perception of facial symmetry. *Journal of Vision*, 4(8), 440–440.

Penton-Voak, I.S., Jones, B.C., Little, A.C., Baker, S., Tiddeman, B., Burt, D.M., Perrett, D.I. (2001). Symmetry, sexual dimorphism in facial proportions and male facial attractiveness. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 268(1476), 1617–1623.

Ramon, M., Van Belle, G. (2016). Real-life experience with personally familiar faces enhances discrimination based on global information. *PeerJ*, (4), e1465. <https://doi.org/10.7717/peerj.1465>

Rhodes, G., Jeffery, L. (2006). Adaptive norm-based coding of facial identity. *Vision Research*, 46(18), 2977–2987. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2006.03.002>

Rhodes, G., Louw, K., Evangelista, E. (2009). Perceptual adaptation to facial asymmetries. *Psychonomic Bulletin Review*, (16), 503–508.

Rhodes, G., Peters, M., Lee, K., Morrone, M. C., Burr, D. (2005). Higher-level mechanisms detect facial symmetry. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 272(1570), 1379–1384.

Simmons, L.W., Rhodes, G., Peters, M., Koehler, N. (2004). Are human preferences for facial symmetry focused on signals of developmental instability? *Behavioral Ecology*, 15(5), 864–871.

Tanaka, J.W., Heptonstall, B., Campbell, A. (2019). Part and whole face representations in immediate and long-term memory. *Vision Research*, (164), 53–61. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2019.07.007>

Trapp, S., Schweinberger, S.R., Hayward, W.G., Kovács, G. (2018). Integrating predictive frameworks and cognitive models of face perception. *Psychonomic Bulletin Review*, (25), 2016–2023. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-1433-x>

Valentine, T. (1991). A unified account of the effects of distinctiveness, inversion, and race in face recognition. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 43(2), 161–204.

Valentine, T., Lewis, M.B., Hills, P.J. (2016). Face-space: A unifying concept in face recognition research. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(10), 1996–2019. <https://doi.org/10.1080/17470218.2014.990392>

Young, A.W., Burton, A.M. (2018). Are we face experts? *Trends in Cognitive Sciences*, 22(2), 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.11.007>

## References

Abudarham, N., Shkiller, L., Yovel, G. (2019). Critical features for face recognition. *Cognition*, (182), 73–83. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.09.002>

Andrews, T.J., Rogers, D., Mileva, M., Watson, D.M., Wang, A., Burton, A.M. (2023). A narrow band of image dimensions is critical for face recognition. *Vision Research*, (212), 108297. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2023.108297>

Barabanshikov, V.A., Besprozvannaya, I.I. (2019). Traces of the person on the schematic depiction of the person. *Eksperimental'naya Psikhologiya (Experimental Psychology)*, 12(2), 16–34. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120202> (in Russ.).

Baudouin, J.Y., Sansone, S., Tiberghien, G. (2000). Recognizing expression from familiar and unfamiliar faces. *Pragmatics Cognition*, 8(1), 123–146.

Bruce, V., Henderson, Z., Greenwood, K., Hancock, P.J., Burton, A.M., Miller, P. (1999). Verification of face identities from images captured on video. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 5(4), 339–360.

Bruce, V., Young, A. (1986). Understanding face recognition. *British Journal of Psychology*, 77(3), 305–327.

Bruck, M., Cavanagh, P., Ceci, S.J. (1991). Fortysomething: Recognizing faces at one's 25th reunion. *Memory Cognition*, 19(3), 221–228.

Burton, A.M., Bruce, V., Hancock, P.J. (1999). From pixels to people: A model of familiar face recognition. *Cognitive Science*, 23(1), 1–31.

Burton, A.M., Jenkins, R., Schweinberger, S.R. (2011). Mental representations of familiar faces. *British Journal of Psychology*, 102(4), 943–958.

Clutterbuck, R., Johnston, R.A. (2005). Demonstrating how unfamiliar faces become familiar using a face matching task. *European Journal of Cognitive Psychology*, 17(1), 97–116.

Diamond, R., Carey, S. (1986). Why faces are and are not special: An effect of expertise. *Journal of Experimental Psychology: General*, 115(2), 107–117.

Ellis, H.D., Shepherd, J.W., Davies, G.M. (1979). Identification of familiar and unfamiliar faces from internal and external features: Some implications for theories of face recognition. *Perception*, 8(4), 431–439.

Faerber, S.J., Kaufmann, J.M., Leder, H., Martin, E.M., Schweinberger, S.R. (2016). The role of familiarity for representations in norm-based face space. *PLoS One*, 11(5), e0155380, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0155380>

Johnston, R.A., Edmonds, A.J. (2009). Familiar and unfamiliar face recognition: A review. *Memory*, 17(5), 577–596.

Kanwisher, N. (2000). Domain specificity in face perception. *Nature Neuroscience*, 3(8), 759–763.

Kramer, R.S., Young, A.W., Burton, A.M. (2018). Understanding face familiarity. *Cognition*, 172, 46–58. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.12.005>

Leopold, D.A., O'Toole, A.J., Vetter, T., Blanz, V. (2001). Prototype-referenced shape encoding revealed by high-level aftereffects. *Nature Neuroscience*, 4(1), 89–94.

Lunyakova, E.G., Kurenkova, A.I. (2023). Perception of facial symmetry in upright and inverted faces. *Lomonosov Psychology Journal*, 46(1), 54–78. <https://doi.org/10.11621/vsp.2023.01.03> (in Russ.).

Malpass, R.S., Kravitz, J. (1969). Recognition for faces of own and other race. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(4), 330.

McKone, E., Yovel, G. (2009). Why does picture-plane inversion sometimes dissociate perception of features and spacing in faces, and sometimes not? Toward a new theory of holistic processing. *Psychonomic Bulletin Review*, 16(5), 778–797.

Megreya, A.M., Burton, A.M. (2006). Unfamiliar faces are not faces: Evidence from a matching task. *Memory Cognition*, (34), 865–876.

Menshikova, G. Ya., Lunyakova, E.G., Gani-zade, D.S. (2019). Analytic and holistic processes in face perception: models and research methods. *Voprosy Psikhologii (Questions of Psychology)*, (3), 155–165. (In Russ.)

Paras, C.L., Kaping, D., Webster, M.A. (2004). Adaptation and the perception of facial symmetry. *Journal of Vision*, 4(8), 440–440.

Penton-Voak, I.S., Jones, B.C., Little, A.C., Baker, S., Tiddeman, B., Burt, D.M., Perrett, D.I. (2001). Symmetry, sexual dimorphism in facial proportions and male facial attractiveness. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 268(1476), 1617–1623.

Ramon, M., Van Belle, G. (2016). Real-life experience with personally familiar faces enhances discrimination based on global information. *PeerJ*, (4), e1465. <https://doi.org/10.7717/peerj.1465>

Rhodes, G., Jeffery, L. (2006). Adaptive norm-based coding of facial identity. *Vision Research*, 46(18), 2977–2987. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2006.03.002>

Rhodes, G., Louw, K., Evangelista, E. (2009). Perceptual adaptation to facial asymmetries. *Psychonomic Bulletin Review*, (16), 503–508.

Rhodes, G., Peters, M., Lee, K., Morrone, M.C., Burr, D. (2005). Higher-level mechanisms detect facial symmetry. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 272(1570), 1379–1384.

Simmons, L.W., Rhodes, G., Peters, M., Koehler, N. (2004). Are human preferences for facial symmetry focused on signals of developmental instability? *Behavioral Ecology*, 15(5), 864–871.

Tanaka, J.W., Heptonstall, B., Campbell, A. (2019). Part and whole face representations in immediate and long-term memory. *Vision Research*, (164), 53–61. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2019.07.007>

Trapp, S., Schweinberger, S.R., Hayward, W.G., Kovács, G. (2018). Integrating predictive frameworks and cognitive models of face perception. *Psychonomic Bulletin Review*, (25), 2016–2023. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-1433-x>

Valentine, T. (1991). A unified account of the effects of distinctiveness, inversion, and race in face recognition. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 43(2), 161–204.

Valentine, T., Lewis, M.B., Hills, P.J. (2016). Face-space: A unifying concept in face recognition research. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(10), 1996–2019. <https://doi.org/10.1080/17470218.2014.990392>

Young, A.W., Burton, A.M. (2018). Are we face experts? *Trends in Cognitive Sciences*, 22(2), 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.11.007>

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Елизавета Геннадьевна Лунякова**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории восприятия факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, eglun@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4300-818X>

**Александра Игоревна Куренкова**, аспирантка факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, alexandra\_kurenkova@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0003-3510-1955>

#### ABOUT THE AUTHORS

Elizaveta G. Luniakova, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Laboratory of Perception, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, eglun@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4300-818X>

Alexandra I. Kurenkova, postgraduate student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, alexandra\_kurenkova@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0003-3510-1955>

Поступила: 16.02.2024; получена после доработки: 28.03.2024; принята в печать: 14.05.2024.

Received: 16.02.2024; revised: 28.03.2024; accepted: 14.05.2024.



