

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.99, 159.9.07
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161

КОНВЕРГЕНЦИЯ НАУЧНЫХ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ПУТЬ К ОБНОВЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.М. Митина

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия,
mitinalm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>

Актуальность. Устойчивость, стабильность и прогрессивное развитие страны в значительной степени определяются состоянием образования, его опережающим потенциалом и способностью своевременно отвечать на вызовы времени, учитывать риски и решать насущные, наиболее острые проблемы. Из всего комплекса проблем российского образования можно выделить центральную, определяющую все остальные, — отсутствие стратегии инновационного педагогического образования.

Цель. Провести многоплановый анализ факторов, детерминирующих внешние и внутренние предпосылки личностно-профессионального развития учителя в условиях обновленного педагогического образования.

Результаты. В статье дан психологический анализ возможной позитивной динамики, стратегий личностного и профессионального развития педагога, основанных на преемственности культурных традиций и инновационных научных технологий, разрабатываемых в Психологическом институте РАО. Показано, что накопленный теоретический и эмпирический материал, направленный на оптимизацию учебно-воспитательного процесса в школе и вузе, должен быть пересмыслен и учтен на современном этапе развития общества. Разработан новый методологический — системный личностно-развивающий — подход, созданы концепция и технология личностно-профессионального развития учителя, проведены серии исследований. Представленное в статье исследование направлено на решение актуальной проблемы научно-эмпирического обоснования психологических концептов развития педагога, обеспечивающего психологическое благополучие учащихся в кризисный период. Сравнительный анализ двух этапов эмпирического исследования (до кризиса и в период кризиса) показал, что примерно четверть из всех обследованных учителей составляют специалисты с высоким уровнем личностно-профессионального развития, и именно они способны создать психологически благоприятную образовательную среду. Число учителей с низким уровнем личностно-профессионального развития значительно увеличилось во время кризиса, что сказалось на повышении тревожности, неуверенности, страхов у их учеников.

Выводы. Установлено, что именно учитель является основным субъектом обеспечения психологически благоприятной образовательной среды для учащихся с учетом фундаментальных изменений и кризисов в обществе: социокультурных, философских, экономических, политических и др. Получена доказательная

база создания новой практики психологической подготовки будущих педагогов, преобразованная на целевом, содержательном (личностном, межличностном, профессиональном), технологическом, организационном и стратегическом уровнях.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие педагога, системный личностный-развивающий подход, концепция и технология профессионального развития личности, модели профессионализации, новая практика подготовки педагогов, научные традиции, инновационные технологии.

Для цитирования: Митина Л.М. Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 143–161. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161

CONVERGENCE OF SCIENTIFIC TRADITIONS AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A WAY TO UPDATE THE CONTENT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Larisa M. Mitina

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, mitinalm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>.

Background. Sustainability, stability and progressive development of the country are largely determined by the status of its education system, its lead potential and ability to respond opportunely to the challenges of time, to take into account risks and to solve urgent, most acute problems. In the whole complex of problems of the Russian education one can single out the central one determining all the others — the lack of a strategy for innovative pedagogical education.

Objective. The author had the purpose to conduct a multidimensional analysis of the factors determining the external and internal prerequisites for the personal and professional development of a teacher in the conditions of an updated pedagogical education.

Results. The article provides a psychological analysis of possible positive dynamics, strategies of personal and professional development of a teacher based on the continuity of cultural traditions and innovative scientific technologies developed at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. It is shown that the accumulated theoretical and empirical material aimed at optimizing the educational process at school and university should be rethought and taken into account at the present stage of society development. The research team has carried out a series of studies that allowed to develop a new methodological — “systemic personality developing” approach, a concept and technology of personal and professional development of a teacher. The

© Митина Л.М., 2022

research presented in the article is aimed at solving the urgent problem of scientific and empirical substantiation of psychological concepts for development of a teacher ensuring the psychological well-being of students in a crisis period. A comparative analysis of two stages of empirical research (before the crisis and during the crisis) demonstrated that about a quarter of all surveyed teachers are specialists with a high level of personal and professional development, and they are able to create a psychologically favorable educational environment for their students. The number of teachers with a low level of personal and professional development increased significantly during the crisis, which negatively affected the level of anxiety, uncertainty, and fears among their students.

Conclusion. The study established that it is the teacher who is the main subject providing a psychologically favorable educational environment for students, taking into account fundamental changes and crises in society: socio-cultural, philosophical, economic, political, etc. The obtained evidence base allowed for creation of a new practice of psychological training of future teachers which has been transformed at the target, content (personal, interpersonal, professional), technological, organizational, and strategic levels.

Keywords: personal and professional development of a teacher, systemic personality developing approach, concept and technology of professional development, professionalization models, new practice of teacher training, scientific traditions, innovative technologies.

For citation: 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)*, 3 (15), 143–161. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161

Введение

Процесс образования, как всякий развивающийся процесс, сочетает в себе две тенденции: (1) *динамическую* (инновационную), суть которой — в разработке и реализации новых форм, способов, методов образования, обусловленных социальными, экономическими, технологическими изменениями в обществе, и (2) *инвариантную*, которая связана с национальными и культурными традициями и придает устойчивость процессу образования, позволяет выдерживать линию его развития, предохраняет от нововведений, осуществляемых без достаточного учета последствий. Смешение этих тенденций приводит к тому, что разрушается инвариантная основа процесса при консервации того, что должно изменяться. Важнейший инвариант процесса отечественного образования — развитие личности ребенка в системе «учитель — ученик».

Именно сегодня, когда жизнь социума чрезвычайно усложнилась, приобрела большую неопределенность и неоднозначность, когда обострились социальные противоречия, резко увеличился темп жизни, роль педагога стала все более возрастать. Учитель не просто один из участников образовательной среды, — от него в решающей степени может зависеть и настоящее, и будущее каждого ученика. Именно учитель может помочь школьнику так использовать инновационные (информационные и цифровые) технологии, чтобы они действительно способствовали его общему развитию, расширению его кругозора и реализации возможностей.

С целью обновления содержания педагогической деятельности был проведен всесторонний (теоретический и эмпирический) анализ факторов, детерминирующих внешние и внутренние условия личностно-профессионального развития педагога в эпоху новой реальности.

Система принципов психического развития личности

Нужно ли доказывать, что никакие достижения научно-технического прогресса не могут заменить непосредственного влияния личности учителя на формирование, обучение, воспитание ученика, основанное на системе принципов психического развития личности, разработанной в свое время в Психологическом институте РАО (ПИ РАО). Они были сформулированы в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания Л.С. Выготского, психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, теории развития личности ребенка Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др. Ведущей детерминантой личностного развития, по мнению Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, является творческая самодеятельность, самостоятельность личности, понимаемая как реальная, конкретная, жизненно важная деятельность ребенка, а не как абстрактная (или формальная, «чистая») активность. Но чтобы выработать у учащихся самостоятельность, нужно сначала выработать ее у педагога. Самостоятельность учеников при несамостоятельности учителей приводит к анархии, вседозволенности, безответственности.

Основной мотив самодеятельности, по С.Л. Рубинштейну (1957), — это самосовершенствование, самореализация, самоактуализация. Причем самоактуализация не эгоцентрическая, а истинная, включающая в свое определение содействие самоактуализации других и предполагающая ответственность за свой поступок, решение, слово, а затем за свою судьбу и судьбы других людей, страны, всего мира.

Принцип творческой самодеятельности С.Л. Рубинштейн разрабатывал в интересах педагогики, призванной развивать у учащихся самостоятельность, творческий подход и инициативу. Поскольку, по его мнению, творческая деятельность является самостоятельной, то именно в этом качестве она становится важнейшим условием развития человека.

В связи с этим следует уточнить, что понимал под самостоятельностью Л.С. Выготский. «Когда ученик, — писал он, — дома решает задачи после того, как ему в классе показали образец, он продолжает действовать в сотрудничестве, хотя в данную минуту учитель не стоит около него. Эта помощь, этот момент сотрудничества незримо присутствует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка» (Выготский, 1982, с. 257–258). Если Л.С. Выготский умышленно выделил воспроизводящую самостоятельность («самостоятельность по внешнему виду»), то это значит, что особую роль он отводил «внутренней», подлинной самостоятельности. Иными словами, по-настоящему развивающим обучение будет лишь в том случае, если учитель способен создать такие условия, при которых в будущем ребенок сумеет самостоятельно сделать и нечто такое, чего он до сих пор вообще не делал. Подлинная самостоятельность принципиально отличается от «самостоятельности по образцу» тем, что у ребенка появляются свобода выбора и «право на ошибку» (Фридман, 1984). А это возможно лишь в том случае, когда ученик чувствует себя в классе комфортно, не боится высказать свое мнение, отличное от того, что написано в учебнике или что говорит учитель. В таких условиях

ребенок не боится трудностей, а ведь именно в их преодолении заключается еще одно из условий психического развития личности.

В психологии понятие «трудность» принято применять в том случае, когда субъект в процессе своего труда встречает препятствие или «разрыв в деятельности» (Леонтьев, 1972). Понятие «трудность» связано с понятием «деятельность» и органически присуще субъекту деятельности, а следовательно, является чисто психологическим феноменом. Трудности выполняют как позитивные, так и негативные функции. Они сигнализируют о преграде, назревшем противоречии (индикаторная функция). При их преодолении актуализируются возможности личности (стимулирующая функция). Преодоление трудности дает человеку возможность поверить в свои силы, в свои потенциальные возможности, в силу своего «Я», в возможность и необходимость самостоятельно действовать. Вместе с тем трудности могут выполнять и сдерживающую, или препятствующую функцию. Поэтому ребенка нужно специально обучать способам их преодоления. Такое обучение может происходить непроизвольно (спонтанно) и произвольно (с помощью специальных упражнений). «Спонтанное» обучение обеспечивается функционированием механизма интериоризации, посредством которого внешнее изначальное взаимодействие в системе «учитель — ученик» переходит «вовнутрь» ребенка и определяет тем самым его индивидуальное психологическое своеобразие.

Интериоризация теснейшим образом связана с экстериоризацией как механизмом развития. Имеются в виду переходы от внутреннего к внешнему, от мысли к действию, т.е. там, где нужны эмоциональная (и нравственная) оценка и волевое усилие. Механизмы интериоризации и экстериоризации играют важную роль в развитии аффективно-эмоциональной, личностной сферы ребенка, где наблюдаются переходы от содействия к сочувствию, к сопереживанию, к порождению жизненных смыслов, а от них — к самостоятельным свободным и ответственным действиям-поступкам.

При «произвольном» обучении, когда ребенок должен овладеть способами преодоления трудностей, нам представляется целесообразным обратиться к понятию о зоне ближайшего развития — центральному понятию общей концепции Л.С. Выготского о взаимосвязи обучения и развития. Он считал, что при движении от «нижнего порога обучения» к «высшему» «трудность решения нарастает и, наконец, становится непреодолимой даже для решения в сотрудничестве» (Выготский, 1982, с. 248). Таким образом, «зону ближайшего развития» можно представить как упорядоченную совокупность задач последовательно увеличивающейся сложности. Это предполагает увеличение объема помощи, которая в данный момент необходима для решения каждой последующей задачи.

Феноменологически трудность определяется наличием или отсутствием средств деятельности и состоянием субъекта. По способу их образования (причине возникновения) трудности можно разделить на два типа: психологические трудности, вызываемые внешними причинами, и трудности, вызываемые внутренними причинами. Первые возникают в результате объективной сложности задачи (ситуации) и характеризуются отсутствием средств решения, тогда как вторые определяются индивидуальными особенностями личности и ее психическими состояниями (тревожность, волнение, страх и т.п.). Поэтому учитель должен оказывать ученикам и интеллектуальную, и эмоциональную (психологическую) помощь и поддержку.

Как и Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн указывал на недостаточность деления школьников на тех, которые могут, и тех, которые не могут самостоятельно, без чужой помощи, решить задачу (Рубинштейн, 1957), и необходимость ввиду этого дальнейшего разделения последних на две группы: тех, кого оказываемая помощь продвигает к решению, и тех, на кого она не оказывает влияния. С.Л. Рубинштейн имел в виду поддержку интеллектуальную по аналогии с разработанным им методом «зондирования мышления с помощью дозируемых подсказок». По нашему мнению, эту дифференциацию школьников можно было бы продолжить, взяв в качестве основания для разделения разные виды помощи: интеллектуальную и эмоциональную. Известна категория детей, для которых чрезвычайно важно не только то, что им подсказывает учитель, но и то, *как* он это делает. Возможно, такие дети при соответствующей психологической поддержке покинут группу тех, кого только интеллектуальная помощь учителя не продвигает к решению задачи. Объем обоих видов помощи увеличивается с возрастанием градиента сложности задания, но дифференцированно, в зависимости от индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

В этом контексте становится очевидным влияние положительного эмоционального воздействия (поддержки) учителя на развитие способности ученика к преодолению трудностей, на активизацию его собственных усилий и тем самым на развитие не только интеллектуальной сферы ребенка, но и личности в целом.

Реализация идеи, заложенной в понятии «зона ближайшего развития», чрезвычайно актуальна именно в наши дни, но нельзя забывать о сугубо практических ограничениях в отношении объема помощи, которую педагог может оказать каждому ученику в реальных условиях школы. В каждый момент времени обучение может охватывать лишь небольшую часть «зоны ближайшего развития» — обычно ту, которая примыкает к «низшему порогу обучения». И тем существеннее эмоциональная поддержка учителя, стимулирующая ученика к самостоятельной работе (самостоятельности).

Итак, в ходе реконструкции основных принципов развития личности нам удалось (1) уточнить некоторые вопросы, поставленные Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном в контексте рассмотрения единства «интеллекта и аффекта»; (2) выделить определяющую роль учителя в реализации системного принципа развития личности ученика.

Вклад сотрудников ПИ РАО в психологию профессионального становления учителя

Это направление исследований продолжает развиваться в ПИ РАО, где за долгие годы накоплен обширный теоретико-эмпирический материал, посвященный профессиональному становлению учителя. Глубокие и содержательные исследования (Гоноболин, 1965; Крутецкий, 1972; Фридман, 1984; и др.) были посвящены изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства, мышления, такта, т.е. исследованию феноменологии педагогического труда. При этом внимание психологов долгое время было сосредоточено на повышении функциональных возможностей личности учителя, а его профессиональное совершенствование сводилось к стремлению достичь некоего обозначенного идеала. Так, профессиограммы учительского труда содержали перечень черт советского учителя, включающий от десятка до

сотни качеств, которыми он должен отличаться от «обычного» человека. Выстроенный таким образом и заданный эталон, как правило, оказывался внутренне противоречивым, так как нивелировал индивидуальность. Кроме того, разработка различных моделей профессионального становления учителя сводилась к описанию единственно возможного варианта развития, приближенного к идеальному, желаемому результату, к рассмотрению профессионального пути как сложного, противоречивого, но направленного на становление, развитие педагога.

Работы А.К. Марковой (1993; 1996) открыли новую перспективу изучения профессионального труда учителя. Ее исследования подготовили переход от фрагментарного и статичного рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда как целостной и развивающейся психической реальности.

Выделенные А.К. Марковой три составляющие педагогического труда — педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя — были в дальнейшем рассмотрены в новом контексте (Митина 1998; 2004; 2014; 2018; Педагог в контексте..., 2022) в виде многомерного пространства, где труд учителя является полисубъектной, полимотивированной, целостной психической реальностью. Идеи целостности, единства, системной организации профессионального труда учителя позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения, при превалирующей роли личности. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу; они объединяются в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость), которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а профессионального труда учителя в целом, то есть характеризуют уровень личностно-профессионального развития учителя.

Ведущие ученые ПИ РАО и их ученики внесли огромный вклад в расширение пространства теоретико-эмпирических исследований психологии труда педагога (Аминов, 2013; Бодалев, 1996; Вачков, 2002; Дубровина, 2021; Орлов, 1995; Чудновский, 2008; и др.). Очевидно, что для целостного понимания стратегий и ресурсов личностно-профессионального развития педагога требуется современное осмысление теоретико-методологических и технологических оснований, ориентиры которых заложены в трудах известных ученых-психологов (Вербицкий, 1991; Зимняя, 2001; Кузьмина, 1985; Мышление учителя..., 1990; Сластенин, Шутенко, 1995; Щербаков и др., 1981).

Накопленный теоретический и эмпирический материал, связанный с изучением труда педагога, требует существенной перестройки сложившихся к настоящему времени взглядов на психологию учителя, на его профессиональное развитие. Такая реализация требует реконструкции принципов психолого-педагогической теории, системы понятий, методов исследования, т.е. разработки нового методологического подхода и обобщающей психологической концепции личностно-профессионального развития учителя.

Системный личностно-развивающий подход

Наиболее продуктивным в изучении психологических основ труда учителя является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход, ко-

торый качественно расширяет объектно-предметное поле исследований в разных пространствах профессиональной жизнедеятельности учителя и делает возможным содержательное и экспериментальное изучение личностно-профессионального развития учителей и студентов педвузов. Новый подход с неизбежностью становится проектным, поскольку связан с построением сложных объектов, соединяющих воедино конкретные исследования и проекты образовательных систем, стратегию и технологию непрерывного образования педагогов.

В рамках системного личностно-профессионального подхода профессиональное развитие учителя понимается как рост, становление, интеграция и реализация в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное — это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности (Митина, 2004; 2018).

Данный подход вытекает из системы философско-психологических воззрений, основным предметом которых является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека. В русле этого подхода используются идеи культурно-исторической детерминации (Л.С. Выготский), субъектной детерминации (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.), деятельностной детерминации (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.), системной детерминации развития психики (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков, Ю.П. Зинченко и др.).

Как ведущие факторы развития при этом рассматриваются внутренняя среда личности, ее активность.

В русле системного личностно-развивающего подхода разработана концепция профессионального развития учителя (Митина, 2004; 2018), где рассмотрены: в качестве объекта развития — интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость); в качестве фундаментального условия — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма — превращение собственной жизнедеятельности педагога в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил — противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития — творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

В концепции выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда: *модель адаптивного функционирования* и *модель профессионального развития личности*. Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик, которые являются психологической основой, необходимой для личностного и профессионального развития как уже состоявшихся профессионалов, так и будущих — студентов колледжей и вузов.

При *адаптивном функционировании* в самосознании педагога доминируют тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среды исходным интересам специалиста. Эта модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики педагога, которые и обуславливают профессиональный регресс,

профессиональную стагнацию, жесткое ролевое поведение, профессиональную деформацию, утрату психического и физического здоровья. Профессиональный регресс личности выявляет искажение сущностных сил человека, ведущее к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве и смыслообразовании.

Динамика профессионального функционирования педагога включает три стадии: адаптации, становления и стагнации.

В модели *профессионального развития* учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает ему возможность быть «хозяином положения», полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее, внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулы дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений на этом пути. Осознание педагогом своих потенциальных ресурсов, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Ключевым элементом такой модели профессионального развития учителя является необходимость делать выбор, следовательно, быть внутренне свободным и ответственным за все, что происходит сейчас и произойдет в будущем.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности учителя, мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки: *самоопределение, самовыражение и самореализацию*.

Психологическая технология профессионального развития личности

Применение разработанной нами психологической технологии (Митина, 2018) позволяет трансформировать адаптивное поведение учителя, направить его на творческую самореализацию в профессии. Технология призвана стимулировать появление у педагога творческой активности, в которой осознанное стремление к самоизменению (самоисправлению) становится одним из важнейших элементов его саморазвития.

Положительная динамика профессионального развития учителя характеризуется проявлениями внешней и внутренней синергии, гармонизацией взаимоотношений и собственной психосферы.

Технология обуславливает профессиональное саморазвитие педагога и включает:

- четыре стадии изменения поведения учителя (подготовку, осознание, переоценку, действие);
- процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);
- комплекс методов воздействия.

Практическая реализация технологической модели осуществлялась в формах научно-практического семинара, тренинг-семинара, коуч-практикума и др.

Технологическая модель трансформации противоречий и рисков в ресурсы личностно-профессионального развития учителя предназначена для ее реализации в системах подготовки и переподготовки учителей.

Концептуальные положения, технологические решения и альтернативные модели профессионального труда педагога проверялись под руководством автора в исследованиях сотрудников, аспирантов, докторантов и стажеров на представителях педагогических профессий: учителях, социальных педагогах, преподавателях высшей школы, а также на специалистах службы занятости и студентах вузов.

В работах показано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь учителя в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного функционирования определяет деструктивный путь в профессии, ведущий к стагнации, невротизации, саморазрушению, нецелесообразному расходованию своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

В исследованиях обосновано, что педагог, работающий в модели развития, обладает высоким уровнем интегральных характеристик личности (прежде всего направленности — ценностного отношения к учащемуся), что позволяет ему в ходе осуществления профессиональной деятельности создать полисубъектную общность «педагог — учащийся» и обеспечить психологическое благополучие, развитие и творческую самореализацию учащихся. В адаптивной модели созданию условий психологического благополучия учащихся препятствует низкий уровень личностных характеристик учителя, его приспособление к сложившимся условиям среды, жесткое ролевое поведение, проявление защитных психологических реакций.

Эти выводы подтверждаются результатами наших последних исследований, направленных на изучение влияния уровня личностно-профессионального развития учителя на психологическое благополучие учащихся в условиях глобального кризиса (Митина, Митин, 2020).

Теоретико-эмпирическое исследование уровня личностно-профессионального развития педагога, обеспечивающего психологическое благополучие учащихся

Представляемая работа является продолжением ранее проведенных нами исследований психологических особенностей профессиональных деформаций личности педагога (Митина, Митин, 2020; Профессиональное здоровье..., 2020).

Специально разработанная методическая программа включала: Самоактуализационный тест (Э. Шостром), методику В.В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания», методику Холмса и Раге для определения стрессоустойчивости и социальной адаптации, опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус), Тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев), методику изучения оценки психологического климата в коллективе (Л.Н. Лутошкин), Шкалу реактивной и личностной тревожности Спилбергера — Ханина.

Исследование состояло из двух этапов. Первый — констатирующий — этап состоял из семи серий: 5 серий — исследования учителей ($n = 45$) и 2 — учеников ($n = 62$); второй этап (серии 8 и 9) был направлен на сравнительный анализ результатов исследования учителей и учащихся до кризиса (2018 г.) и в период кризиса (в настоящее время). Результаты обоих этапов исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1. Результаты двух этапов исследования

Серия	Задачи	Результаты
1	Изучение уровня личностно-профессионального развития учителей	22,86% педагогов относятся к модели профессионального развития, к модели адаптивного функционирования — 77,14% педагогов: 42% — средний и 35,14% — низкий уровень
2	Выявление уровня эмоционального выгорания учителей	51,43% педагогов — сформированный синдром эмоционального выгорания, 34,28% — синдром находится в стадии формирования, у 14,29% учителей синдром эмоционального выгорания не сформирован
3	Изучение стрессоустойчивости педагогов	У 45,71% выявлена пороговая степень сопротивляемости стрессу, у 25,71% — низкая степень сопротивляемости, 11,43% — отличаются достаточно высокой степенью сопротивляемости, 17,14% испытуемых имеют высокую сопротивляемость
4	Изучение стратегий совладания со стрессом учителей	Одной из ведущих стратегий совладающего поведения у 45,71% педагогов является поиск социальной поддержки, 32,43% в стрессовых ситуациях используют такие стратегии, как дистанцирование и избегание, у 21,86% выделена стратегия принятие ответственности
5	Изучение показателей осмысленности жизни	Общие показатели осмысленности жизни значительно различаются (на статистически значимом уровне) в трех группах учителей: с высоким (22,86%), средним, низким уровнем личностно-профессионального развития
6	Исследование особенностей психологического климата коллектива учеников	Выявлена низкая степень благоприятности психологического климата (7 баллов)
7	Изучение личностной и ситуативной тревожности учащихся	Средний показатель ситуативной тревожности — 48,8, личностной тревожности — 44,6, что свидетельствует о выраженной тревожности
8	Сравнение результатов учителей до кризиса и во время кризиса	Учителей с высоким уровнем личностно-профессионального развития примерно одинаковое число (I этап — 24%, II этап — 22,86%), в то время как учителей со средним уровнем личностно-профессионального развития значительно меньше в период кризиса (I этап — 56%, II этап — 42%) за счет увеличения количества учителей с низким уровнем личностно-профессионального развития (I этап — 20%, II этап — 35,14%)
9	Сравнение результатов учащихся до кризиса и во время кризиса	Выявлено снижение показателей благоприятности психологического климата (от нижней границы средней степени благоприятности (12) до низкого уровня (7)), а также повышение показателей ситуативной (I этап — 40,9, II этап — 48,8) и личностной тревожности (I этап — 41,7, II этап — 44,6)

Table 1. Results of two stages of the study

Series	Tasks	Results
1	Studying the level of personal and professional development of teachers	22.86% of teachers correspond to the model of professional development, 77.14% of teachers — to the model of adaptive functioning: 42% — medium level and 35.14% — low level
2	Identifying the level of emotional burnout of teachers	51.43% of teachers have formed an emotional burnout syndrome, 34.28% — the syndrome is in the process of formation, 14.29% of teachers have not formed an emotional burnout syndrome
3	Studying the stress resistance of teachers	45.71% of teachers have a threshold degree of resistance to stress, 25.71% — a low degree of resistance, 11.43% — a fairly high resistance, 17.14% — a high resistance
4	Revealing teachers' strategies for coping with stress	One of the leading strategies of coping behavior among 45.71% of teachers is the search for social support, 32.43% use strategies like distancing and avoidance in stressful situations, 21.86% use a strategy of taking responsibility
5	Studying the indicators of meaningfulness of life	The overall indicators of meaningfulness of life differ significantly in three groups of teachers: with a high (22.86%), medium, and low level of personal and professional development
6	Studying the peculiarities of the psychological climate of the student team	A low degree of favorability of the psychological climate was revealed (7 points)
7	Studying the personal and situational anxiety of students	The average indicator of situational anxiety is 48.8, personal anxiety is 44.6, which indicates severe anxiety
8	Comparison of teachers' results before and during the crisis	There are approximately the same number of teachers with a high level of personal and professional development (stage I — 24%, stage II — 22.86%); yet, there are significantly less number of teachers with an average level of personal and professional development during the crisis (stage I — 56%, stage II — 42%) due to an increase in the number of teachers with a low level of personal and professional development (stage I — 20%, stage II — 35.14%)
9	Comparison of students' results before and during the crisis	The study revealed a decrease in the indicators of psychological climate favorability (from the lower limit of the average degree of favorability (12) to a low level (7)), as well as an increase in the indicators of situational (stage I — 40.9, stage II — 48.8) and personal anxiety (stage I — 41.7, stage II — 44.6)

Использованная в исследовании методика «Отчет о значимом событии» (Профессиональное здоровье..., 2020) показала, что положительные события школьной жизни учащихся, характеризуемые переживанием позитивных эмоций, верой в себя, свои силы и возможности, способностью решать проблемы в период кризиса, связаны главным образом с учителями, работающими в модели профессионального развития и обладающими качеством субъектности.

Результаты качественного и количественного психологических анализов позволили сделать вывод о том, что в условиях глобального кризиса лишь учителя

развивающей модели способны сохранять вектор развития благодаря высоким показателям интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые объединяются в профессионально значимые конstellляции (конструктивное совладание, эмоциональное вовлечение, рефлексивное проектирование) и транслируются учащимся в форме позитивных моделей поведения, установок, отношений. Разработанная нами технология конструктивного изменения поведения педагога позволяет трансформировать противоречия и риски, характерные для кризисного периода, в ресурс личностно-профессионального развития учителя, обуславливающего создание психологически благоприятной образовательной среды.

Результаты всех проведенных нами исследований являются доказательной базой необходимости разработки инновационного пути развития педагогического образования на основе системного личностно-развивающего подхода.

Инновационный подход к психологической подготовке педагогов

Новая практика подготовки педагогов потребовала преобразований на целевом, содержательном (личностном, межличностном, профессиональном), технологическом, организационном и стратегическом уровнях педагогического образования (табл. 2) и доказательств ее эффективности (Стратегии..., 2022).

Таблица 2. Психологическая специфика инновационного (системного личностно-развивающего) подхода в педагогическом образовании

Уровни	Инновационный подход (системный личностно-развивающий)
Целевой	Цель педагогического образования связана с формированием не только навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов. Переход от цели обучения в виде знаний, умений, навыков (в их классическом понимании) к личностным характеристикам будущего профессионала (направленность, компетентность, гибкость), уровень сформированности которых является непосредственным показателем профессиональной зрелости педагога, его субъектности и ценностного отношения к личности ученика
Содержательный (личностный)	Объект личностно-профессионального развития будущих педагогов — интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); фундаментальное условие — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; психологический механизм — превращение собственной жизнедеятельности педагога в предмет его практического преобразования; движущие силы — противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; результат развития — творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности
Содержательный (межличностный)	Освоение педагогической деятельности осуществляется в полисубъектной учебно-профессиональной общности. Практикуются разнообразные модели полисубъектного взаимодействия: «преподаватель — студент», «студент — студенты», «учитель — ученик», «учитель — ученик — родитель — психолог» и др. Социальной ситуацией развития личности является включение субъектов образования (студентов и преподавателей) в полисубъектную саморазвивающуюся общность как в такую форму взаимодействия, которая способна порождать их взаимную обусловленность, обеспечивая психологическое благополучие и психологическую безопасность каждого члена общности. Цели и задачи разрабатываются совместно преподавателем и студентами; процесс их достижения организуется как совместная деятельность в учебно-профессиональной общности. Рефлексивная коммуникация помогает осознать собственные смыслы, понять смыслы других, создать в группе общий фонд ценностно-смысловых образований

Уровни	Инновационный подход (системный личностно-развивающий)
Содержательный (профессиональный)	Комплекс психолого-педагогических дисциплин ориентирует студента как субъекта учения на будущее содержание профессиональной практической деятельности и всей культуры как средства интеллектуального и духовного обогащения и создания целостной картины мира. Будущие педагоги выступают как активные, развивающиеся субъекты учения, сотрудничающие с преподавателем. Учение — сложноорганизованный процесс переработки, переосмысления и усвоения учащимся собственного опыта, изменение его под воздействием обучения, создание представлений об окружающей действительности путем формирования личностно-значимого образа мира, построение индивидуальных моделей познания и поведения
Технологический	Используется инновационная технология профессионального развития личности, которая включает: стадии изменения поведения, процессы, происходящие на каждой стадии, комплекс методов воздействия. Практическая реализация технологии осуществляется в профессионально ориентированных формах организации занятий и методах обучения, благодаря которым происходит «погружение» в профессию посредством организации квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности будущих учителей. Формирование смыслов и целей профессиональной деятельности предшествует освоению ее действий и операций. Ведущая роль отводится творческим, исследовательским, проектным заданиям. Задания следуют в логике возрастающей креативности, социальной значимости, культурной полноценности получаемого результата, побуждая студентов к целеполаганию, самоорганизации деятельности, к смене смысловых установок, рефлексии
Организационный	В качестве важнейших составляющих личностно-профессионального развития будущих педагогов реализуется комплекс условий. Внутренние условия — система интрапсихических факторов, определяющих активное качественное преобразование будущим педагогом своего внутреннего мира, внутренняя детерминация его активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности. Внешние условия — система интерпсихических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в образовательный процесс, внешняя детерминация, задающая учащемуся представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата. Внешне-внутренние условия — система интер-интрапсихических факторов развития будущего педагога, определяемых его участием в полисубъектном взаимодействии в общности «преподаватель — студент» и в других полисубъектах
Стратегический	Ориентация на модель профессионального развития, в которой основной акцент делается на формирование способности «выходить» за пределы непрерывного потока повседневной практики, выявлять, осознавать, оценивать, конструктивно разрешать различные профессиональные проблемы в соответствии со своими ценностями, рассматривать любое затруднение как стимул к дальнейшему развитию. Стадии профессионализации: самоопределение, самовыражение, самореализация

Table 2. Psychological specifics of the innovative (“systemic personality developing”) approach in pedagogical education

Levels	Innovative approach (systemic personality developing)
Target	The purpose of pedagogical education is connected with the formation of not only the skills of activity, but also, crucially, the personality characteristics of the future professionals. Transition from the learning goal in the form of knowledge, skills, and abilities (in their classical sense) to the personality characteristics of a future professional (orientation, competence, flexibility), the level of formation of which is a direct indicator of the professional maturity of a teacher, his subjectivity and value attitude to the student’s personality
Content (personal)	The object of personal and professional development of a teacher is the integral characteristics of personality (orientation, competence, flexibility); the fundamental condition is the transition to a higher level of professional self-awareness; the psychological mechanism is the transformation of the teacher’s own life activity into the subject of his practical transformation; the driving forces are the contradictory unity of “acting Self”, “reflected Self” and “creative Self”; the result of development is creative self-realization in the profession, achieving a unique personality
Content (interpersonal)	The development of pedagogical activity is carried out in a poly-subject educational and professional community. Various models of poly-subject interaction are practiced: “teacher—student”, “student—students”, “teacher—student”, “teacher—student—parent—psychologist”, etc. The social situation of personality development is the inclusion of subjects of education (students and teachers) in a poly-subject self-developing community as a form of interaction that can generate their mutual conditioning, ensuring the psychological well-being and psychological safety of each member of the community. Goals and objectives are developed jointly by the teacher and students; the process of achieving them is organized as a joint activity in the educational and professional community. Reflexive communication helps to realize one’s own meanings, to understand the meanings of others, to create a common fund of value-semantic formations in the group
Content (professional)	The complex of psychological and pedagogical disciplines orients the student as a subject of teaching to the future content of professional practical activity and the whole culture as a means of intellectual and spiritual enrichment and creation of a holistic picture of the world. Future teachers act as active, developing subjects of teaching, cooperating with the teacher. Teaching is a complex process of processing, rethinking and assimilation of students’ own experience, changing it under the influence of learning, creating ideas about the surrounding reality by forming a personally significant image of the world, building individual models of cognition and behavior
Technological	An innovative technology of professional personality development is used, which includes the stages of behavior change, processes occurring at each stage, a set of methods of influence. The practical implementation of the technology is carried out in professionally oriented forms of organization of classes and teaching methods, thanks to which there is an “immersion” in the profession through the organization of quasi-professional and educational and professional activities of future teachers. The formation of the meanings and goals of professional activity precedes the development of its actions and operations. The leading role is given to creative, research, and project tasks. Tasks follow in the logic of increasing creativity, social significance, cultural usefulness of the result obtained, encouraging students to set goals, self-organization of activities, to change semantic attitudes, reflection

Levels	Innovative approach (systemic personality developing)
Organizational	A set of conditions is implemented as the most important components of the personal and professional development of future teachers. Internal conditions are a system of intrapsychic factors that determine the active qualitative transformation of the teacher's inner world, the internal determination of his activity, including actualization of a reflexive resource and leading to a fundamentally new way of professional life. External conditions are a system of interpsychic factors set by the introduction of innovative psychological technology into the educational process, an external determination that gives the student an idea of a new result and offers a new systemic means of achieving such a result. External-internal conditions are a system of inter-intrapsychic factors of the future teacher development, determined by his participation in a poly-subject interaction in the teacher—student community and in other poly-subjects
Strategic	Orientation to the model of professional development, in which the main emphasis is made on the formation of ability to “go beyond” the continuous flow of daily practice, identify, realize, evaluate, constructively resolve various professional problems in accordance with their values, consider any difficulty as an incentive for further development. Stages of professionalization: self-determination, self-expression, self-realization

Выводы

Современные социальные условия предъявляют новые требования к подготовке педагога и побуждают изменить цели, содержание, технологии профессионально-образовательного процесса в вузе, усилить внимание к личностному и профессиональному развитию, общей культуре и эрудиции педагогов, наметить перспективы развития будущего образования, сущностная характеристика которого, очевидно, сместится с технологической составляющей на личностную, ценностную и организационную.

Проекты и программы личностного и профессионального развития педагогов, разработанные на основе концепции и технологии профессионального развития личности, успешно реализуются (внедряются) в разных регионах страны и разных типах образовательных учреждений, способствуя оптимизации условий жизнедеятельности, образования, воспитания и развития детей и молодежи как стратегического ресурса развития общества.

Исследования, связанные с профессиональным развитием учителя, продолжаются в ПИ РАО как в содержательном, так и организационном планах. Ежегодно проводятся международные конференции, последняя — XVIII Международная научно-практическая конференция «Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика» — проведена 4–5 июля 2022 г. Ее результаты отражены в двух публикациях, вышедших под редакцией Л.М. Митиной, — коллективной монографии и сборнике научных статей.

Следуя научным традициям ПИ РАО, его сотрудники проводят фундаментальные и прикладные исследования, которые вносят существенный вклад в развитие психолого-педагогической науки и способствуют реализации инновационной образовательной практики в настоящем и будущем.

Литература

Аминов Н.А. Психодиагностика специальных способностей у преподавателей средней и высшей школы. М.: МГОУ, 2013.

Бодалев А.А. Психология общения. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996.

Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.

Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. М.: Просвещение, 1965.

Дубровина И.В. Методика преподавания психологии в высшей школе: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2001.

Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.

Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.

Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.

Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004.

Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014.

Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2018.

Митина Л.М., Митин Г.В. Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития человека // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 3. С. 90–100.

Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С., Иванова С.Н. и др. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990.

Орлов А.Б. Личность и сущность: Внешнее и внутреннее «Я» человека // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 5–19.

Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Психологический институт РАО, 2022.

Профессиональное здоровье педагога: учебное пособие для вузов / Под ред. Л.М. Митиной, Г.В. Митина, О.А. Анисимовой. М.: Юрайт, 2020.

Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Вопросы психологии. 1957. № 3. С. 30–38.

Сластенин В.А., Шутенко А.И. Профессиональное самосознание учителя // Magister. 1995. № 3. С. 170–177.

Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Психологический институт РАО, 2022.

Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. М.: Знание, 1984.

Чудновский В.Э. Смысл жизни: акме и профессиональное становление педагога. М.; Обнинск: Социальные науки, 2008.

Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. 1981. № 5. С. 13–21.

References

- Aminov, N.A. (2013). Psychodiagnostics of special abilities of secondary and higher school teachers. Moscow: MGOU. (In Russ.).
- Bodalev, A.A. (1996). Psychology of communication. M.: Institute of Practical Psychology, Voronezh: NPO "MODEK". (In Russ.).
- Chudnovskii, V.E. (2008). Visibility and modeling in training. Moscow; Obninsk: Sotsial'nye nauki. (In Russ.).
- Dubrovina, I.V. (2021). Methods of teaching psychology in higher education: textbook for universities. In I.V. Dubrovina (Eds.). Moscow: Yurait. (In Russ.).
- Fridman, L.M. (1984). Visibility and modeling in training. Moscow: Znanie. (In Russ.).
- Gonobolin, F.N. (1965). A book about a teacher. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Kulyutkin, Yu.N., Sukhobskaya, G.S. et al. (1990). Teacher's thinking: personal mechanisms and conceptual apparatus. In Yu.N. Kulyutkin, G.S. Sukhobskaya (Eds.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
- Krutetskii, V.A. (1972). Fundamentals of pedagogical psychology. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Leontiev, A.N. (1972). Problems of mental development. Moscow: Izdatel'stvo MGU. (In Russ.).
- Markova, A.K. (1993). Psychology of teacher's work. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Markova, A.K. (1996). Psychology of professionalism. Moscow: Znanie. (In Russ.).
- Mitina, L.M. (1998). Psychology of professional development of a teacher. Moscow: Flinta. (In Russ.).
- Mitina, L.M. (2004). Psychology of work and professional development of a teacher. Moscow: Akademiya. (In Russ.).
- Mitina, L.M. (2014). Psychology of personal and professional development of subjects of education. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).
- Mitina, L.M. (2018). Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks: monograph. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).
- Mitina, L.M. (2020). Professional health of a teacher: a textbook for universities. In L.M. Mitina, G.V. Mitin, O.A. Anisimova (Eds.). Moscow: Yurait, 2020. (In Russ.).
- Mitina, L.M., Mitin, G.V. (2020). Psychological analysis of the problem of marginalism, procrastination, learned helplessness as barriers to personal and professional development of a person. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 25 (3), 90–100. (In Russ.).
- Orlov, A.B. (1995). Personality and essence: The external and internal "I" of a person. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 5–19. (In Russ.).
- Rubinshtein, S.L. (1957). Theoretical issues of psychology and the problem of personality. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 30–38. (In Russ.).
- Shcherbakov, A.I. (1981). Improving the system of psychological and pedagogical education of the future teacher. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 5, 13–21. (In Russ.).
- Slastenin, V.A., Shutenko, A.I. (1995). Professional self-awareness of the teacher. *Magister*, 3, 170–177. (In Russ.).
- Strategies and resources of personal and professional development of a teacher: modern interpretation and systematic practice. Scientific articles (2022). In L.M. Mitina (Eds.). Moscow: Psikhologicheskii institut RAO. (In Russ.).
- Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects. Monograph. (2022). In L.M. Mitina (Eds.). Moscow: Psikhologicheskii institut RAO. (In Russ.).
- Vachkov, I.V. (2002). *Razvitie samosoznaniya uchitelei i uchashchikhsya v polisub'ektnom vzaimodeistvii: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. (Development of self-awareness of teachers and students in polysubject interaction)*. Doctoral dissertation (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Verbitskii, A.A. (1991). Active learning in higher education: a contextual approach. Moscow: Vyshhaa shkola. (In Russ.).

Vygotskii, L.S. (1982). Collected works (2nd ed.). Problems of general psychology. In V.V. Davydov (Eds.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Zimnyaya, I.A. (2001). Educational psychology. Moscow: Logos. (In Russ.).

Статья получена 27.06.2022;
принята 07.07.2022;
отредактирована 19.07.2022

Received 27.06.2022;
accepted 07.07.2022;
revised 19.07.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Митина Лариса Максимовна — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, mitinalm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>

ABOUT AUTHOR

Larisa M. Mitina — Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, mitinalm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>