

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. Щелина¹✉, С.О. Щелина²

¹ Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, Арзамас, Российская Федерация

² 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 ¹✉, Svetlana O. Shchelina ²

¹ Arzamas Branch of Nizhny Novgorod State University named after Lobachevsky, Arzamas, Russian Federation

² 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 обрабатывалось 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, имиджмейкинги, 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	λ 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	λ 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. Сиявского, 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.

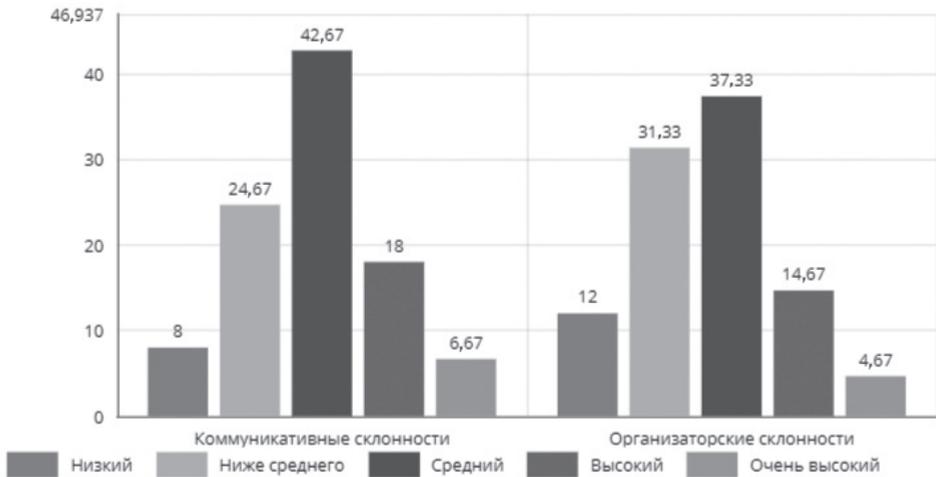


Рисунок 1
Показатели коммуникативных и организаторских склонностей студентов, %

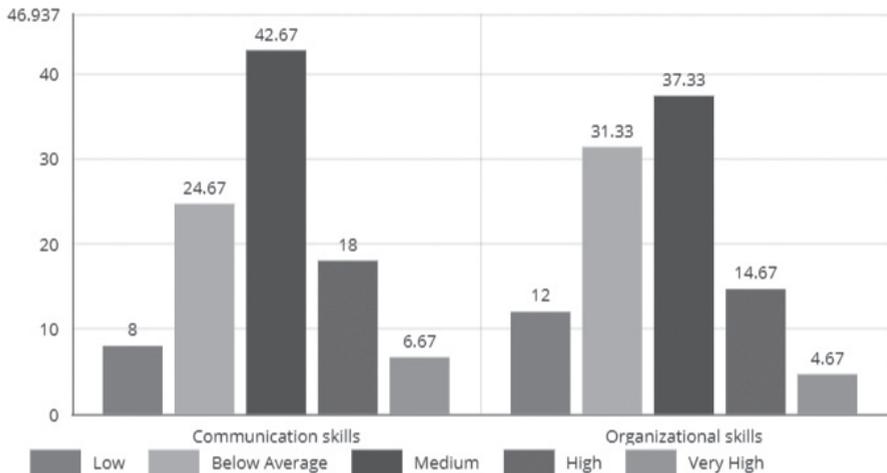


Figure 1
Indicators of students' communicative and organizational aptitudes, %

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	λ 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	λ 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.

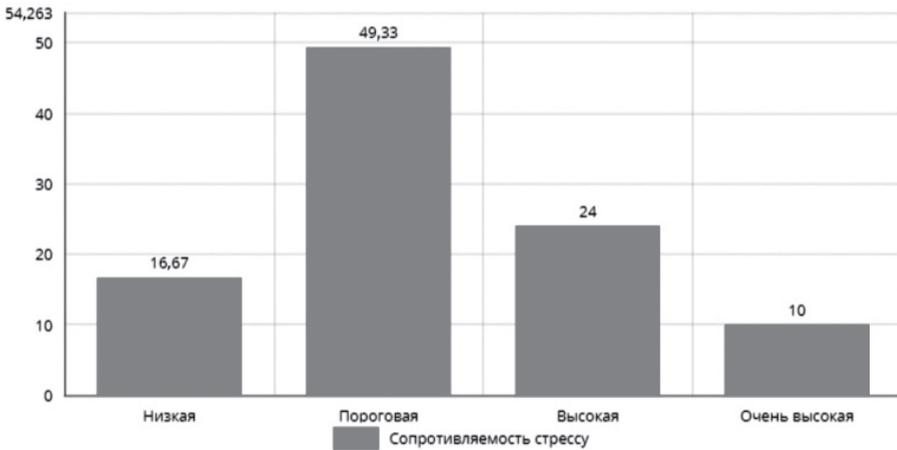


Рисунок 2
Распределение показателей стрессоустойчивости студентов, %

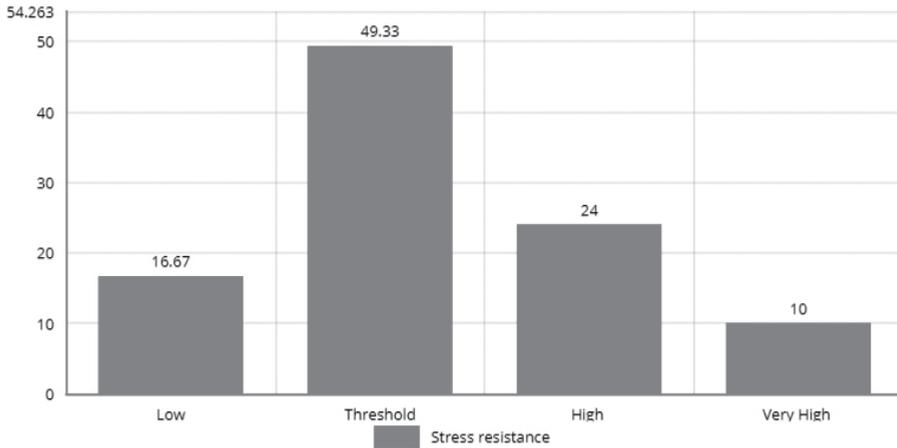


Figure 2
Distribution of stress resistance indicators among students, %

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.

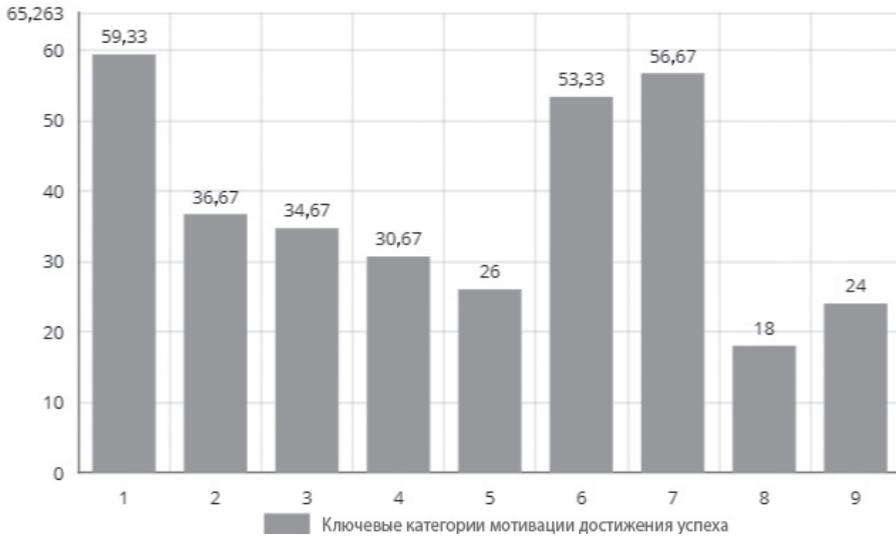


Рисунок 3
Распределение показателей ключевых категорий мотивации достижения успеха студентов в вузе, %

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

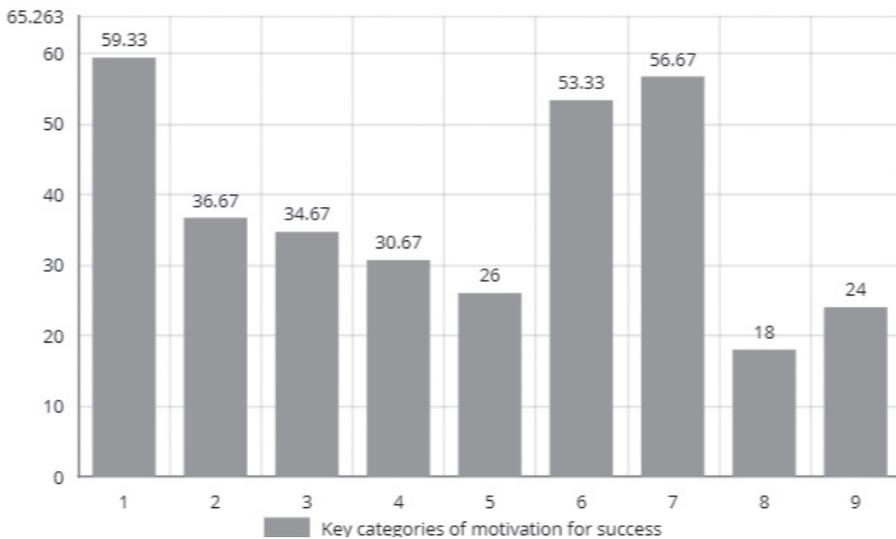


Figure 3
Distribution of key categories of the students' motivation for achieving success, %

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 λ 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
«Мотивы педагогической профессии» (Т.Н. Сильченкова)						
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
«Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин)						
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
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса — Даймонда (в адаптации А.К. Осницкого)						
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
Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге (в адаптации Д.Я. Райгородского)						
Сопrotивляемость стрессу	235 (15,95)	218 (15,86)	2,337*	237 (16,1)	239 (16,31)	1,106
«Мотивация достижения успеха студентов в вузе» (С.А. Пакулина)						
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
“Motives of the teaching profession” (Silchenkova)						
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
“Communicative and organizational aptitudes” (Sinyavsky, Fedorishin)						
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
Rogers — Diamond’s method for diagnostics of socio-psychological adaptation (adapted by Osnitsky)						
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
Holmes and Rague’s method for determining stress resistance and social adaptation (adapted by Raigorodsky)						
Stress resistance	235 (15.95)	218 (15.86)	2.337*	237 (16.1)	239 (16.31)	1.106
“Students’ motivation of achieving success” (S.A. Pakulina)						
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.