

Научная статья
УДК 159.9.072
DOI: 10.18384/3033-6414-2026-2-116-129

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ РЕСУРСОВ РАЗВИТИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ

Востокова Ю. И.^{1,2*}, Митин Г. В.¹

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

² Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал, г. Арзамас, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор, e-mail: vostokova_julia@mail.ru

Поступила в редакцию 02.03.2025

После доработки 26.03.2026

Принята к публикации 27.03.2026

Аннотация

Цель. Теоретико-аналитическое обоснование, экспериментальная верификация и интеграция в образовательный процесс вуза технологии актуализации ресурсных комплексов «рефлексивное проектирование» и «вовлечённость-вовлечение».

Процедура и методы. Применялась специально разработанная методическая программа, включающая диагностические методики и технологию актуализации ресурсов (стадии, процессы, модули, психотехники) со студентами педагогического вуза (n=84).

Результаты. Впервые выделен комплекс психологических условий актуализации ресурсов развития педагогов путём внедрения интегративной технологии. После реализации технологии у студентов наблюдался рост вовлечённости в учебный процесс и полисубъектную общность за счёт взаимодействующих компонентов рефлексивно-проектировочного ресурса.

Теоретическая и/или практическая значимость. Разработаны, интегрированы в образовательный процесс вуза технология и программы актуализации ресурсов «рефлексивное проектирование» и «вовлечённость-вовлечение» для студентов-педагогов. Они доказали свою эффективность, что позволяет рекомендовать этот комплекс для внедрения в систему педагогического образования.

Ключевые слова: ресурсно-прогностический подход, рефлексивное проектирование, вовлечённость-вовлечение, полисубъектное взаимодействие, психологические условия, интегративная технология, субъекты образования

Для цитирования: Востокова Ю. И., Митин Г. В. Психологические условия актуализации ресурсов развития и преодоления барьеров полисубъектного взаимодействия педагогов и учащихся // Психологические науки. 2026. № 2. С. 116–129. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-116-129>

Original research article

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR ACTUALIZING DEVELOPMENT RESOURCES AND OVERCOMING BARRIERS TO MULTI-SUBJECT INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS

J. Vostokova^{1,2*}, G. Mitin¹

¹*Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation*

²*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas branch, Arzamas, Russian Federation*

* *Corresponding author, e-mail: vostokova_julia@mail.ru*

Received by the editorial office 02.03.2025

Revised by the author 26.03.2026

Accepted for publication 27.03.2026

Abstract

Aim. Theoretical and analytical substantiation, experimental verification and integration into the educational process of the university of technology actualization of such resource complexes as “reflexive projecting” and “engagement-involvement.”

Methodology. A specially developed methodological program was used, including diagnostic techniques and technology for updating resources (stages, processes, modules, psychotechnics) with students of a pedagogical university (n=84).

Results. For the first time, a set of psychological conditions for the actualization of teachers' development resources through the introduction of integrative technology has been identified. After the implementation of the technology, students experienced an increase in their involvement in the learning process and a multi-subject community due to the complementary components of the reflective design resource.

Research implications. The technology and resource actualization programs “reflexive projecting” and “engagement-involvement” for student teachers have been developed, integrated into the educational process of the university and have proven their effectiveness, which allows us to recommend this complex for implementation in the pedagogical education system.

Keywords: resource-predictive approach, reflexive projecting, engagement-involvement, poly-subjective interaction, psychological conditions, integrative technology, subjects of education

For citation: Vostokova, Yu. I. & Mitin, G. V. (2026). Psychological Conditions for Actualizing Development Resources and Overcoming Barriers to Multi-Subject Interaction Between Teachers and Students. In: *Psychological Sciences*, 2, 116–129. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-116-129>

ВВЕДЕНИЕ

Сегодняшняя международная обстановка требует от нашей страны динамичного роста, внедрения инновационных технологий и активизации человеческого капитала как основного ресурса, обеспечивающего независимость, конкуренто-

способность и устойчивость государства. Решающую роль в достижении этой цели играет образование, способствующее формированию у молодёжи готовности к решению современных проблем и вызовов. Для успешного решения образовательных задач важны педагоги, обла-

дающие психологическими резервами и ресурсами – глубокими знаниями, богатством профессиональным опытом, способностью анализировать и прогнозировать ситуации эффективного взаимодействия с учащимися и преодоления барьеров при создании полисубъектной общности «педагог-учащийся» для формирования единого образовательного пространства, основанного на взаимном уважении, взаимопонимании и моральных ценностях.

Материалы и методы

Проведённый нами анализ изучения отечественных и зарубежных исследований, связанных с ресурсным подходом в сфере психологии образования, дал возможность выявить отдельные направления интерпретации потенциала в контексте исследований рефлексии [1, 2, 3, 4], прогнозирования [5; 6], совладающего поведения [7; 8; 9], эмоционально-ценностного вовлечения [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18].

Новаторским направлением исследования вопросов ресурсности выступает ресурсно-прогностический подход, предложенный Л.М. Митиной [19], предполагающий создание общей концептуальной основы многочисленных и разнонаправленных исследований ресурсности, а также обновление стратегий и методов педагогической деятельности на основе рассмотрения профессионального становления педагогов как постоянного процесса саморазвития, отличающегося высоким уровнем самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости). Переход от этапа профессионального самоопределения к этапам самовыражения и самореализации сопровождается формированием значимых профессиональных ресурсов педагога: способности к эффективному преодолению трудностей (конструктивное совладание), осмысленному проектированию своей профессиональной траектории (рефлексивное проектирование), глубо-

кой вовлечённости в профессиональную деятельность на уровне эмоций и ценностей (эмоционально-ценностная вовлечённость), активизирующей действия педагога по вовлечению учащихся в учебно-воспитательный процесс и полусубъектную общность.

Результаты теоретико-эмпирических исследований [19; 20; 21; 22; 23] позволили выделить метаресурсную детерминацию личностно-профессионального развития педагогов как систему взаимосвязанных компонентов:

– рефлексивно-проектировочные механизмы обеспечивают способность педагога анализировать и соотносить свои цели и ценности с поведением и состоянием, способствуя преобразованию их жизнедеятельности;

– интегральные характеристики личности, такие как направленность, компетентность и гибкость, наряду с высоким уровнем самосознания, способствуют формированию конструктивных стратегий совладающего поведения, что свидетельствует о личностной зрелости педагога и его профессиональном здоровье, а также защищает от негативных воздействий;

– эмоционально-ценностные состояния педагога, связанные с вовлечённостью в профессию, сопровождаются осмыслением и изменением поведения и отношений с учениками. Это, в свою очередь, активизирует действия педагога по вовлечению учащихся в учебный процесс, повышая их активность и вовлечённость в образование.

Выделен комплекс психологических условий профессионального развития личности, обуславливающий актуализацию ресурсных возможностей педагога. В качестве важнейших составляющих этого комплекса можно выделить следующие группы условий.

Внутренние условия – система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира;

внутренняя детерминация его активности, включающая актуализацию рефлексивно-проектировочного комплекса и приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности.

Внешне-внутренние условия – система интер-интрапсихологических факторов развития педагога, определяемых его участием в полисубъектном взаимодействии в системе «педагог – учащийся», включающая актуализацию ресурсного комплекса «вовлечённость–вовлечение» во взаимосвязи с конструктивной проактивностью.

Внешние условия – система интерпсихологических факторов, способствующих повышению возможностей педагога путём внедрения психологической технологии актуализации ресурсов развития и преодоления барьеров, внешняя детерминация, задающая педагогу представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата.

Концептуальные положения ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития позволили разработать теоретические модели каждого ресурсного комплекса.

Структурно-уровневая модель рефлексивного проектирования [21] включает когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, сформированность которых определяет уровень развития рефлексивно-проектировочного ресурса:

– высокий (надситуативный) уровень отражает зрелое развитие способности к глубокому самонаблюдению и целостному профессиональному самовосприятию, охватывая прошлое, настоящее и будущее. Отличается ярко выраженным позитивным отношением к себе, устойчивостью и гибкостью собственной оценки, соответствующим восприятием профессионального уровня и притязаний, высокой степенью организации и саморегуляции, свободой от влияния внешней критики, внутренним локусом контроля

и ясным пониманием жизненных целей и мотивации;

– средний уровень характеризуется развитым либо удовлетворительным самосознанием, присутствием осознания себя как профессионала в текущих условиях и стремлении к будущему развитию. Показатели отношения к самому себе колеблются между позитивными и противоречивыми ощущениями, оценка собственных способностей нестабильная или не соответствующая уровню притязаний, присутствует внутренний психологический диссонанс. Самостоятельность действий умеренная, контроль над собой средний, наблюдается различие восприятия ответственности за успехи и неудачи, мотивы и поставленные цели имеют ограниченную осознанность и чёткость;

– низкий (внутриситуативный) уровень отмечен слабым развитием критического взгляда на себя, отсутствием понимания своей роли в профессиональном плане, негативным или отсутствующим самоощущением. Наблюдается несформированность объективной оценки личностных качеств и профпригодности, несоответствие между ожиданиями и возможностями ведёт к застою. Организационные навыки минимальны, сильно зависят от чужих мнений, превалирует внешний источник контроля поведения, цели размытые, неопределённые и плохо сформулированные.

В модели «тройного потенциала» теоретически обосновано, что основная функция ресурсности комплекса «вовлечённость – вовлечение» [19; 23] зависит не столько от отдельного усиления составляющих компонентов, сколько от согласованности и упорядоченности её структурно-функциональной системы:

– вовлечённость педагога в профессию представляет собой многогранное эмоционально-ценностное переживание, включающее чувство заинтересованности, концентрации внимания, удовлетворения жизнью, осмысленности своего труда, инициативности и вдохновения.

Это состояние обусловлено наличием отчетливо выраженной личной позиции, глубокой ориентацией на ценности профессии, уважительное отношение к ребёнку как самостоятельной личности и полноправному участнику учебного процесса, имеющему уникальные ресурсы для личностного роста;

– вовлечение – сложная система целенаправленных действий учителя, комплекс профессионально освоенных приёмов и методов интеграции учащихся в учебную деятельность и общую образовательную среду с учётом их индивидуальных потребностей и возможностей. Этот аспект предполагает умение пользоваться разнообразными средствами общения, совместно формулировать цели и эффективно организовывать участие каждого ученика в обучении благодаря углублённым знаниям о влиянии различных факторов на успешность освоения программ и личное развитие школьников;

– вовлечённость учащихся – это эмоционально насыщенное восприятие учащимися учебной деятельности, проявляющееся в активном участии, преодолении трудностей, продуктивной работе и взаимодействии с учителями и сверстниками. Ученики испытывают интерес и удовольствие от процесса познания, активно участвуют в создании благоприятной атмосферы взаимоподдержки и сотрудничества, стимулируя друг друга к росту и развитию. Понимание преподавателем важных организационных условий, способствующих формированию подобной вовлечённости, способствует внедрению инноваций и интерактивных подходов, направленных на создание комфортной и эффективной образовательной среды.

Следует отметить, что в каждом потенциале имплицитно присутствует рефлексивный компонент, что свидетельствует о его сквозном характере в структуре ресурсного комплекса «вовлечённость – вовлечение».

Каждый ресурсный комплекс доказал экспериментальным путём свою эффек-

тивность в личностно-профессиональном развитии будущих педагогов [20; 22] и педагогов-психологов [21].

Однако теоретико-эмпирическое поле вступило в стадию зрелой рефлексии, смещая фокус с доказательства существования каждого ресурса в отдельности и его коррелятов на глубокое изучение взаимосвязей и взаимообусловленности компонентов ресурсных комплексов в условиях применения инновационных технологических решений.

В данном исследовании впервые изучался комплекс психологических условий актуализации ресурсов развития и преодоления барьеров личностно-профессионального развития педагогов: внутренние – рефлексивно-проектировочный ресурсный комплекс; внешне-внутренние – ресурсный комплекс «вовлечённость педагога – вовлечение – вовлечённость учащихся»; внешние – внедрение технологии актуализации ресурсов развития и преодоления барьеров создания полисубъектной общности «педагог-учащийся».

Интегративная технология актуализации ресурсной детерминации личностно-профессионального развития субъектов непрерывного образования

Психологическая технология ресурсной детерминации профессионального развития личности носит интегративный характер, создана на основе и в развитии технологии конструктивного изменения поведения педагога [19; 23]. Она отличается многослойностью своей структуры, сочетающей практические техники, теоретико-методологические основы и образовательные программы. Её универсальность заключается в широком диапазоне применимости к различным видам профессионального педагогического образования. Ключевое предназначение технологии состоит не только в разработке эффективных путей профессионального развития, но также в обеспечении условий, способствующих сохранению здо-

ровья субъектов труда. Концептуальная сбалансированность обеспечивается путём достижения гармонии межличностных взаимодействий и внутренних мотивационных процессов личности.

Цель технологии – стимулирование активности познания и преобразования всех участников образовательных сообществ, начиная от учащихся школ и заканчивая профессионалами высокого уровня квалификации. Данный подход символизирует эволюционный скачок в психологии образования, отход от устаревших механических моделей адаптации к современному ресурсно-прогностическому моделированию траекторий развития. Это эффективный ответ на непредсказуемые вызовы эпохи неопределённости, лишённой готовых сценариев, формирующий способность к изменениям и стремление к постоянному росту. Педагогу важно развивать внутренний потенциал (резервы, ресурсы, метаресурсы) для успешного анализа и преодоления трудностей, а также продуманного проектирования своего будущего и будущего своих воспитанников.

Технология (рис. 1) оснащена собственными методиками и программами,

интегрированными в учебные процессы разного уровня — от школьных до вузовских учреждений.

Результаты исследования и их обсуждение

В исследовании приняли участие 84 студента направления «Педагогическое образование» Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского: 42 студента – экспериментальная группа, 42 – контрольная группа. Для подтверждения эффективности проводимой работы со студентами была проведена диагностика до и по окончании эксперимента (после производственной практики) с помощью методической программы: тест-опросник «Самоотношение» (В. В. Столин, С. Р. Пантिलеев), Самоактуализационный тест (Э. Шостром и др.), авторская анкета на исследование представлений будущих педагогов о проявлениях вовлечённости/невовлечённости учащихся в образовательный процесс и полисубъектную общность.

Реализация инновационной технологии ресурсной детерминации личностно-профессионального развития осуществлялась с экспериментальной

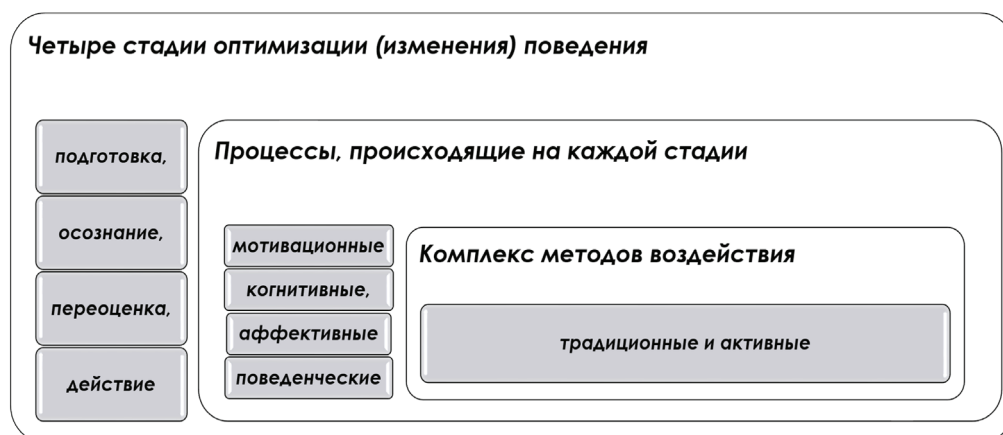


Рис. 1 / Fig. 1. Интегративная технология актуализации ресурсной детерминации личностно-профессионального развития субъектов непрерывного образования / The integrative technology of updating the resource determination of personal and professional development of subjects of continuing education

Источник: данные авторов.

группой студентов на четвёртом курсе обучения, включая производственную практику в форме практической подготовки. Первая стадия технологии реализовывалась в форме интерактивных проблемных семинаров с элементами лекций, групповых дискуссий и метода проектов. Вторая-четвёртая стадии проходили в форме тренингов, основная часть которых включала три модуля, отражающих различные аспекты ресурсного развития студента в процессе его профессионального обучения: «Я-профессионал», «Профессиональное взаимодействие», «Профессиональная деятельность».

На **первой стадии «Подготовка»** студенты более предметно, чем в основных курсах педагогики и психологии, изучали явления «Выученная беспомощность», «Прокрастинация», «Антиципация», «Вовлечённость и деструктивное поведение», «Рефлексивность и её проявления» в возрастном контексте и инновационные средства преодоления негативных явлений. По результатам анкетирования студенты были распределены на группы по уровню представлений будущих педагогов о проявлениях вовлечённости/невовлечённости учащихся в образовательный процесс и полисубъектную общность: в каждую группу равноценно вошли студенты с разными уровнями представлений для усиления их мотивационного взаимодействия и взаимовлияния. Далее группам было дано задание подготовить короткий видеоролик по одной из изученных тем. Просмотр и обсуждение заданий на следующем занятии не только закрепили материал, но и актуализировали педагогическую направленность и мотивационную включённость студентов.

На **второй стадии «Осознание»** реализуемые приёмы и техники были направлены на актуализацию когнитивных характеристик рефлексивного проектирования с целью повышения вовлечённости будущих педагогов в учебно-профессиональную деятельность.

Модуль «Я – профессионал» составили упражнения, направленные на формирование интереса к себе и навыков проективной самооценки, а также на развитие адекватного восприятия себя, понимания своих особенностей и позитивного отношения к себе (например, «Осознание сильных и слабых сторон личности» (модификация В. Г. Маралова)). Через кооперативные методы обучения (STAD, Jigsaw и пр.) обсуждалась тема «Между выгоранием и саморазвитием: мой путь».

Модуль «Профессиональное взаимодействие» составили упражнения, направленные на развитие способности студентов глубоко понимать собственную роль и позицию в процессе профессионального общения с разными участниками образовательного процесса, а также распознавать и критически осмысливать скрытые негативные установки, влияющие на этот процесс (SWOT-анализ). В ходе специально организованных ролевых упражнений студенты сталкивались с различными проявлениями вовлечённости/невовлечённости и деструктивного поведения учащихся, учились анализировать причины и специфику их проявления в реальных жизненных обстоятельствах.

Модуль «Профессиональная деятельность» составили техники, позволяющие осознать требования педагогической реальности к будущему специалисту, а также барьеры, препятствующие развитию вовлечённости в профессиональную деятельность. Например, рефлексивный практикум и построение профессиограммы по итогам опроса «15 вопросов вовлечённости».

На **третьей стадии «Переоценка»** реализуемые приёмы и техники были направлены на актуализацию аффективных характеристик рефлексивного проектирования с целью повышения вовлечённости будущих педагогов в учебно-профессиональную деятельность и вовлечения учащихся в полисубъектные взаимодействия.

Модуль «Я – профессионал» составили упражнения, направленные на формирование у студентов представления о себе в роли учителя, что способствовало развитию их профессиональной рефлексии. Это помогло осознать как привлекательные, так и нежелательные аспекты своей личности, которые могут влиять на вовлечённость в профессию. Например, упражнения «Вакансии» и «Пустой стул» (Е. Мелибруда, модификация).

Модуль «Профессиональное взаимодействие» составили методы формирования уникального стиля профессионального общения через осознание и переоценку системы действий по вовлечению учащихся в учебную деятельность и прогнозирование ее сформированности (например, упражнения «Высказывания», «Хороший и «плохой» ученик (родитель)», «Сложная профессиональная ситуация»). В малых группах студенты исследовали, как особенности взаимодействия вовлечённых/невовлечённых педагогов с учениками влияют на проявления включённости детей в учебный процесс и варианты их деструктивного поведения.

Модуль «Профессиональная деятельность» реализовывался через упражнения, стимулирующие осознание влияния различных подходов к профессиональной деятельности – методов, техник, убеждений и устойчивых поведенческих шаблонов – на формирование собственной вовлечённости в профессию и варианты вовлечения учащихся в учебный процесс (форсайт-метод «Если я буду делать так, то...», «Дискуссия в ролях друг друга» по И. В. Вачкову), а также профилактику проявлений девиантного поведения обучающихся.

На **четвёртой стадии «Действие»** реализуемые приёмы и техники были направлены на актуализацию поведенческих характеристик рефлексивного проектирования с целью повышения вовлечённости будущих педагогов в учебно-профессиональную деятельность.

Модуль «Я – профессионал» составили упражнения на формирование траекторий профессионального развития и совершенствования способностей к антиципации, самоконтролю и эффективному предотвращению негативных изменений в профессиональном развитии (например, интеллект-карты «Какой я есть и каким хотел бы быть профессионалом», «Мои субличности» по И. В. Вачкову, модификация; «Барьеры профессионального развития»).

Модуль «Профессиональное взаимодействие» реализовывался через техники освоения и совершенствования продуктивного педагогического общения в полисубъектной общности «педагог-учащийся» (например, «Эхо интереса», «Волшебная нить», «Искусство понимания»). В процессе студенты развивали умение адекватно реагировать на разную степень вовлечённости учеников в рамках учебно-воспитательного взаимодействия в контексте профилактики проявлений детских и подростковых девиаций.

Модуль «Профессиональная деятельность» составили упражнения, позволяющие разработать индивидуальные модели успешной профессиональной деятельности в контексте прогнозирования развития вовлечённости учащихся («Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения», «Фокус внимания», «Карта вовлечения», «Уверенное и неуверенное поведение» по В. Г. Маралову, модификация; и пр.).

По завершении работы в тренингах студенты разработали проекты своих внеклассных мероприятий и рекомендации для проведения родительских собраний по повышению вовлечённости учащихся в образовательный процесс, профилактирующие проявления девиаций и деструкций в поведении детей и подростков. В период последующей производственной практики в форме практической подготовки студенты экспериментальной группы имели возможность

реализовать свои проекты, актуализируя значимость изученных ими проблем.

По итогам реализации технологии личностного-профессионально развития после производственной практики со студентами 4 курса была проведена повторная диагностика с помощью методик «Самоотношение» (В. В. Столин, С. Р. Пантеев), «Самоактуализационный тест» (Э. Шостром и др.), авторской анкеты на

исследование представлений будущих педагогов о проявлениях вовлечённости/невовлечённости учащихся в образовательный процесс и полисубъектную общность. Сравнительный анализ изменения показателей рефлексивного проектирования и комплекса «вовлечённость–вовлечение» студентов экспериментальной группы до и после внедрения технологии представлен в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Результаты изменения показателей рефлексивного проектирования и комплекса «вовлечённость–вовлечение» студентов экспериментальной группы до и после внедрения технологии / The results of changes in the indicators of reflexive projecting and the “involvement-engagement” complex of students in the experimental group before and after the introduction of technology

Методики	Шкалы	Средние значения		Значение Т-критерия Вилкоксона
		До	После	
Самоотношение	Глобальное самоотношение	80,37	90,21	0,000***
	Самоуважение	64,99	85,02	0,000***
	Аутосимпатия	70,64	77,45	0,009**
	Ожидаемое отношение от других	60,05	74,92	0,000***
	Самоинтерес	74,32	88,86	0,000***
	Самоуверенность	58,57	68,00	0,001**
	Отношение других	63,50	71,85	0,000***
	Самопринятие	77,05	86,68	0,001**
	Саморуководство, самопоследовательность	67,83	78,48	0,000***
	Самообвинение	43,23	35,45	0,003**
	Самоинтерес	78,81	86,96	0,001**
	Самопонимание	71,40	84,27	0,001**
Самоактуализационный тест	Поддержка	51,92	59,10	0,000***
	Ориентация во времени	46,76	51,37	0,000***
	Ценностная ориентация	49,82	55,55	0,000***
	Гибкость	46,45	54,96	0,000***
	Сензитивность к себе	49,14	52,06	0,000***
	Спонтанность	50,40	54,13	0,002**
	Самоуважение	53,98	60,05	0,000***
	Самопринятие	50,81	58,51	0,000***
	Представление о природе человека	52,36	54,83	0,016**
	Синергия	52,79	54,60	0,256
	Принятие агрессии	49,65	52,44	0,024*
	Контактность	47,17	57,86	0,000***
	Познавательные потребности	45,14	50,69	0,000***
	Креативность	51,05	55,19	0,000***

Примечание: *** – изменения статистически значимы при $p < 0,001$, ** – изменения статистически значимы при $p < 0,01$, * – изменения статистически значимы при $p < 0,05$

Источник: данные авторов.

Анализ результатов диагностики показывает, что реализация интегративной технологии способствовала повышению у студентов самоинтереса – внимания к собственным чувствам и мыслям, а значит, и рефлексивности как необходимого источника для личностно-профессионального развития. Отмечается повышение уровня саморуководства и самопоследовательности, что свидетельствует об усилении автономии и самостоятельности, развитии внутренней целостности в контексте понимания собственных потребностей и целей, что способствует более осознанному прогнозированию стратегий поведения.

Повышение на статистически значимом уровне показателей интегральных личностных характеристик в экспериментальной группе характеризует показатель вовлечения педагогов в учебный процесс. В контрольной группе статистически значимых изменений не обнаружено.

Таким образом, внедрение интегративной технологии способствовало повышению показателей на высоком статистически значимом уровне таких шкал методик, которые характеризуют одновременно основные показатели комплексов «рефлексивное проектирование» и «вовлечённость-вовлечение», что характеризует их синергическую связь: «гибкость» – умение действовать в соответствии с ситуацией, не противореча собственным ценностям; «сензитивность к себе» как проявление рефлексивности; «самоуважение» и «самопринятие» как отражение сформированности самооценки; «компетентность во времени» как прогностическая направленность будущего педагога; «поддержка» как проявление внутренне-го локуса контроля.

Качественный анализ результатов анкетирования студентов до и после внедрения технологии показал, что первоначально взгляды относительно уровня включённости учеников и методов его увеличения отличались поверхностностью и шаблонностью представлений о

способах его развития. После реализации технологии студенты продемонстрировали существенно более глубокие знания, чёткое понимание взаимосвязей факторов, определяющих активность школьников, а также разнообразие подходов и инструментов для её стимулирования.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что после реализации технологии у студентов экспериментальной группы наблюдается рост вовлечённости в учебный процесс. Внутреннее представление о самих себе укрепляется, поведение приобретает большую пластичность, возрастает глубина осознания собственного внутреннего мира, структура мотивации и профессиональные ориентиры обретают отчётливость и ясность. Помимо прочего, наблюдаются рост склонности к глубокому размышлению и выработка новых взглядов на управление личной включённостью в деятельность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная образовательная парадигма, ориентированная на активное вовлечение учащихся в учебно-воспитательный процесс, делает особенно актуальной проблему изучения психологических условий актуализации ресурсов педагога по созданию полисубъектной общности, обеспечивающей развитие и преодоление барьеров самоосуществления учащихся и педагогов.

В этой связи необходима разработка комплекса условий, направленных на трансформацию модели, где учащийся был пассивным объектом воздействий к модели, где он становится активным субъектом, соавтором, соучастником процесса реализации собственных ресурсов.

Интегративная технология, разработанная нами, указывает принципиально новый путь перехода от адаптивных технологических моделей прошлого века, толкающих к воспроизводству механических систем в психологии, к психотехнологи-

ческим моделям, имеющим в основе ценностную установку на конструктивную, созидательную, ресурсно-прогностическую детерминацию личностно-профессионального развития субъектов непрерывного педагогического образования.

Специально разработанные программы, включающие тренинги, интерактивные проблемные семинары, ролевые игры, индивидуальные проекты, интегрированные в образовательное пространство вуза, дали положительный результат по вовлечённости-вовлечению в образовательный процесс будущих педагогов и учащихся за счёт взаимодополняющих компонентов рефлексивного проектирования, что позволяет рекомендовать технологию и программы для внедрения в системы образования (школа-колледж-вуз-повышения квалификации).

Таким образом, исследование показало, что для эффективной и плодотворной подготовки студентов педагогических вузов для создания полисубъектных взаимодействий с учениками необходим системный подход, который включает в себя комплекс психологических условий актуализации ресурсов развития и преодо-

ления барьеров, мешающих реализации собственных потенциалов и педагогов, и учащихся: интрапсихологических – рефлексивно-проектировочный комплекс; интер-интрапсихологических – ресурсный комплекс «вовлечённость-вовлечение»; интерпсихологических – внедрение интегративной технологии актуализации ресурсов личностного и профессионального образования.

Основная функция психологических условий актуализации ресурсов развития и преодоления барьеров полисубъектного взаимодействия педагогов и учащихся связана не с формированием отдельных (изолированных) условий, а с развитием комплекса условий, с уровнем их синергической организации в систему.

В дальнейших исследованиях планируется изучение механизмов, этапов, динамики и других параметров взаимодействия и взаимообусловленности ресурсных комплексов «рефлексивное проектирование», «конструктивное со-владание», «вовлечённость-вовлечение» как психологических средств самореализации и преодоления барьеров развития педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А. В. Психика и время. В 2 т. Т. 2. Функционирование. Генезис. Репрезентации. Ярославль: Филигрань, 2023. 700 с.
2. Прохоров А. О., Чернов А. В. Динамика ментальной регуляции психических состояний студентов с различным уровнем рефлексивности // Сибирский психологический журнал. 2025. № 96. С. 219–229. DOI: 10.17223/17267080/96/11.
3. Холодная М. А. Светлые и тёмные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 4. С. 15–26. DOI: 10.31857/S020595920021475–8.
4. Verlaine E. Discovering How to Do Reflexivity and Self-Reflexivity. A Longitudinal Empirical Research Findings // Advances in Social Sciences Research Journal. 2022. Vol. 9, № 8. P. 371–394. DOI:10.14738/assrj.98.12931.
5. Зеер Э. Ф., Степанова Л. Н. Акмеологическая технология прогнозирования индивидуальных профессионально-ориентированных траекторий развития личности студентов // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 6. С. 69–98. DOI: 10.17853/1994–5639–2023–6–69–99.
6. Stingl V., Gerald J. Imagining futures: Cognitive processes of desirable or undesirable project prospectives // Technological Forecasting and Social Change. 2023. № 194. URL: <https://www.sciencedirect.com>. DOI: 10.1016/j.techfore.2023.122701 (дата обращения: 10.10.2025).
7. Леонтьев Д. А. Совладание в контексте саморегуляции. Часть 2. Полиресурсная модель // Психологический журнал. 2025. Т. 46, № 2. С. 5–12. DOI: 10.31857/S0205959225020014.
8. Сунько Т. Ю., Гришель П. В., Лыкова Н. С. Проактивная направленность личности студентов: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13, № 1. С. 46–57. DOI: 10.17759/cpse.2024130103.

9. Behbahani M. G., Lajoie D. Patterns of individual differences in coping strategies: Criterion profile analysis of open coping strategies data // *Personality and Individual Differences*. 2024. № 223. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2024-70491-001> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.paid.2024.112634.
10. Вовлечённость студенческой молодёжи в пространство жизнеосуществления: проблема концептуализации феномена в новых социокультурных условиях: монография / Е. В. Павлова, О. М. Краснорядцева, А. В. Лейфа, А. Д. Плутенко, В. В. Еремина. Чебоксары: Среда, 2023. 296 с.
11. Дегтярев В. А., Башлыков Т. В. Проблема вовлеченности студентов в учебную деятельность в Липецком филиале Финуниверситета // *Гуманитарные исследования Центральной России*. 2021. Т. 2, № 19. С. 88–97. DOI: 10.24412/2541-9056-2021-2-88-97.
12. Малошонок Н. Г. Студенческая вовлечённость как инструмент оценки качества образования в российских университетах // *Университетское управление: практика и анализ*. 2023. Т. 27, № 2. С. 45–58. DOI: 10.15826/umpa.2023.02.012.
13. Павлова Е. В. К вопросу о соотношении типологических особенностей и психологических мерностей «ресурса вовлечённости» студентов в пространство жизнеосуществления // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2024. № 8. С. 20–28. DOI: 10.24158/spp.2024.8.2.
14. Bakker A. B., Demerouti E. Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance // *Handbook of wellbeing*. Salt Lake City. UT: DEF Publishers, 2025. URL: nobascholar.com (дата обращения: 10.10.2025).
15. Martin A. J., Collie R. J., Stephan M. et al. What is the role of teaching support in students' motivation and engagement trajectories during adolescence? A four-year latent growth modeling study // *Learning and Instruction*. 2024. № 9. URL: <https://www.sciencedirect.com/science> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101910.
16. Mazzetti G., Robledo E., Vignoli M. et al. Work Engagement: A metaAnalysis Using the Job Demands-Resources Model // *Psychological Reports*. 2023. Vol. 126, № 3. Pp. 1069–1107. DOI: 10.1177/003329412111051988.
17. Schaufeli W. B. What is engagement? // *Employee Engagement in Theory and Practice* / C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, E. Soane, W. Schaufeli. London: Routledge, 2013. P. 37.
18. Li Y., Lerner R. Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students // *Journal of Youth and Adolescence*. 2013. № 2. Pp. 20–32.
19. Митина Л. М. Концепция трёхкомпонентной ресурсности личности–профессионального развития педагога: принцип преемственности и эмерджентный эффект // *Психологические науки*. 2026. № 1. С. 111–126. DOI: 10.18384/3033-6414-2026-1-111-126.
20. Анисимова О. А., Митин Г. В. Вовлечённость и вовлечение как ресурсный комплекс личностно–профессионального развития педагогов и учащихся // *Мир психологии*. 2024. № 3. С. 118–129. DOI: 10.51944/20738528_2024_3_118.
21. Востокова Ю. И. Технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно–профессионального развития педагога–психолога // *Мир психологии*. 2023. № 2. С. 85–94. DOI: 10.51944/20738528_2023_2_85.
22. Митин Г. В., Митина Л. М., Востокова Ю. И. Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция // *Психология и право*. 2023. № 2. С. 183–205. DOI: 10.17759/psylaw.2023130214.
23. Митина Л. М., Анисимова О. А., Митин Г. В. Профилактика и коррекция склонности учащихся к зависимостям и правонарушениям: роль психологических ресурсов учителя // *Психология и право*. 2025. Т. 15, № 4. С. 128–146. DOI: 10.17759/psylaw.2025150407.

REFERENCES

1. Karpov, A. V. (2023). *Psyche and Time. Vol. 2. Functioning. Genesis. Representations*. Yaroslavl: Filigree publ. (in Russ.).
2. Prokhorov, A. O. & Chernov, A. V. (2025). Dynamics of Mental Regulation of Mental States of Students with Different Levels of Reflexivity. In: *Siberian Journal of Psychology*, 96, 219–229. DOI: 10.17223/17267080/96/11 (in Russ.).
3. Kholodnaya, M. A. (2022). Light and Dark Sides of Reflection and Areflexia: The Splitting Effect. In: *Psychological Journal*, 43, 4, 5–26. DOI: 10.31857/S020595920021475-8 (in Russ.).

4. Verlainne, E. (2022). Discovering How to Do Reflexivity and Self-Reflexivity. A Longitudinal Empirical Research Findings. In: *Advances in Social Sciences Research Journal*, 9, 8, 371–394. DOI: 10.14738/assrj.98.12931.
5. Zeer, E. F. & Stepanova, L. N. (2023). Acmeological Technology for Forecasting Individual Professionally-Oriented Trajectories of Students' Personality Development. In: *Education and Science*, 25, 6, 69–98. DOI: 10.17853/1994–5639–2023–6–69–99 (in Russ.).
6. Stingl, V. & Gerdali, J. (2023). Imagining Futures: Cognitive Processes of Desirable or Undesirable Project Prospections. In: *Technological Forecasting and Social Change*, 194. URL: <https://www.science-direct.com>. DOI: 10.1016/j.techfore.2023.122701 (accessed: 10.10.2025).
7. Leontiev, D. A. (2025). Coping in the Context of Self-regulation. Part 2. Poly-Resource Model. In: *Psychological Journal*, 46, 2, 5 (12). DOI: 10.31857/S0205959225020014 (in Russ.).
8. Sunko, T. Yu., Grishel, P. V. & Lykova, N. S. (2024). Proactive Orientation of Students' Personality: Psychometric Characteristics and Comparative Analysis. In: *Clinical and Special Psychology*, 13 (1), 46–57. DOI: 10.17759/cpse.2024130103 (in Russ.).
9. Behbahani, M. G. & Lajoie, D. (2024). Patterns of Individual Differences in Coping Strategies: Criterion Profile Analysis of Open Coping Strategies Data. In: *Personality and Individual Differences*, 223. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2024-70491-001> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.paid.2024.112634 (in Russ.).
10. Pavlova, E. V., Krasnoryadtseva, O. M., Leifa, A. V., Plutenko, A. D. & Eremina, V. V. (2023). *Involvement of Student Youth in the Space of Life: The Problem of Conceptualizing the Phenomenon in New Socio-Cultural Conditions*. Cheboksary: Sreda publ. (in Russ.).
11. Degtyarev, V. A. & Bashlykov, T. V. (2021). The Problem of Student Involvement in Educational Activities at the Lipetsk Branch of the Financial University. In: *Humanities Researches of the Central Russia*, 2 (19), 88–97. DOI: 10.24412/2541–9056–2021–2–88–97 (in Russ.).
12. Maloshonok, N. G. (2023). Student Engagement as a Tool for Assessing the Quality of Education in Russian Universities. In: *University Management: Practice and Analysis*, 27, 2, 45–58. DOI: 10.15826/umpa.2023.02.012 (in Russ.).
13. Pavlova, E. V. (2024). On the Relationship between Typological Features and Psychological Dimensions of Students' "Engagement Resources" in the Space of Life-Sufficiency. In: *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 8, 20–28. DOI: 10.24158/spp.2024.8.2 (in Russ.).
14. Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2025). Multiple Levels in Job Demands-resources Theory: Implications for Employee Well-Being and Performance. In: *Handbook of wellbeing*. Salt Lake City. UT: DEF Publishers. URL: nobascholar.com (access date: 10.10.2025).
15. Martin, A. J., Collie, R. J. & Stephan, M. et al. (2024). What is the Role of Teaching Support in Students' Motivation and Engagement Trajectories During Adolescence? A Four-year Latent Growth Modeling Study. In: *Learning and Instruction*, 9. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101910.
16. Mazzetti, G., Robledo, E. & Vignoli, M. et al. (2023). Work Engagement: A metaAnalysis Using the Job Demands–Resources Model. In: *Psychological Reports*, 126, 3, 1069–1107. DOI: 10.1177/003329412111051988.
17. Schaufeli, W. B. (2013). What is Engagement? In: Truss, S., Alfes, K., Delbridge, R., Shantz, A. & Soane, E., Schaufeli, W. *Employee Engagement in Theory and Practice*. London: Routledge publ., p. 37.
18. Li, Y. & Lerner, R. (2013). Interrelations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 2, 20–32.
19. Mitina, L. M. (2026). The Concept of Three-Component Resourcefulness of Personal and Professional Development of a Teacher: The Principle of Continuity and Emergent Effect. In: *Psychological Sciences*, 1, 111–126. DOI: 10.18384/3033-6414-2026-1-111-126 (in Russ.).
20. Anisimova, O. A. & Mitin, G. V. (2024). Engagement and Involvement as a Resource Complex of Personal and Professional Development of Teachers and Students. In: *World of Psychology*, 3, 118–129. DOI: 10.51944/20738528_2024_3_118 (in Russ.).
21. Vostokova, Yu. I. (2023). Technology of Actualization of Reflexive Design as a Resource for Personal and Professional Development of a Teacher-Psychologist. In: *World of Psychology*, 2, 85–94. DOI: 10.51944/20738528_2023_2_85 (in Russ.).

22. Mitin, G. V., Mitina, L. M. & Vostokova, Yu. I. (2023). Professional Deformations of Teachers and Deviations of Students During the Global Crisis: Psychological Diagnostics, Prevention, Correction. In: *Psychology and Law*, 2, 183–205. DOI: 10.17759/psylaw.2023130214 (in Russ.).
23. Mitina, L. M., Anisimova, O. A. & Mitin, G. V. (2025). Prevention and Correction of Students' Tendency to Addictions and Delinquency: The Role of Teachers' Psychological Resources. In: *Psychology and Law*, 15, 4, 128–146. DOI: 10.17759/psylaw.2025150407 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Востокова Юлия Игоревна (гг. Арзамас, Москва) – старший преподаватель кафедры общей и практической психологии Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского; научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;
ORCID: 0000-0001-5265-686X, e-mail: vostokova_julia@mail.ru

Митин Георгий Валерьевич (г. Москва) – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;
ORCID: 0000-0002-3124-0352, e-mail: jorik_76@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Julia I. Vostokova (Arzamas, Moscow) – Senior Lecturer, Department of General and Practical Psychology, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas branch; Researcher of Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research;
ORCID: 0000-0001-5265-686X, e-mail: vostokova_julia@mail.ru

Georgy V. Mitin (Moscow) – Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research;
ORCID: 0000-0002-3124-0352, e-mail: jorik_76@mail.ru