



# Персонализация образовательного процесса как предиктор профессиональной самореализации

Ю. А. Сыченко<sup>1</sup> ✉, В. С. Третьякова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация  
✉ julija-2016@bk.ru

## Аннотация

**Введение.** Важным инновационным трендом современной педагогики является персонализация образования, одним из ключевых аспектов которой является построение личной стратегии профессионального и жизненного развития. Основой построения таких стратегий становится развитие навыков и компетенций, необходимых каждому конкретному обучающемуся и гарантирующих успешное вхождение выпускников в сферу профессиональной деятельности. Ведущим атрибутом персонализации выступает субъектная позиция обучающегося и педагога — главных участников образовательных отношений, и развитие субъектности — личностных результатов персонализированного образования. Персонализированное обучение и разработка персонализированных образовательных траекторий обучающихся — актуальная научная и практическая задача. Требуется переход к новым форматам обучения, к системному обновлению педагогических практик и оценки результатов обучения.

**Цель.** На основе полученных результатов теоретико-методологического анализа и экспериментального исследования определить, как персонализированное образование связано с самореализацией обучающегося и педагога.

**Методы.** Средствами персонализации для исследования предикторов субъектности были выбраны следующие методики: уровень развития субъектности личности (УРСЛ) А. М. Щукиной; тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева; уровень субъективного контроля (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинды; тип и уровень профессиональной самореализации Е. А. Гавриловой. Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась методами описательной статистики с использованием пакета программ статистической обработки информации SPSS Statistics 21; применялся также корреляционный анализ и множественный регрессионный анализ пошаговым методом.

**Результаты исследования** показали, во-первых, положительную связь между субъектностью и уровнем профессиональной самореализации педагогов и, во-вторых, влияние персонализации на профессиональную самореализацию педагога. Обучение в условиях персонализированного образования создает условия для развития субъектности и свидетельствует о влиянии персонализации на ее отдельные компоненты в большей или меньшей степени.

**Научная новизна.** Обращение к проблеме трансформации образования на основе персонализированного обучения только начинается и требует научной и практической разработки различных его аспектов.

**Практическая значимость.** Методика экспериментального изучения влияния субъектности (как результата персонализированного образования) на профессиональную самореализацию педагогов может быть применена в исследовании

© Сыченко Ю. А., Третьякова В. С., 2023

субъектности школьников и студентов, представителей других социономических профессий, профессий иных типов, а также в исследовании других значимых предикторов профессиональной самореализации.

**Ключевые слова:** профессиональная самореализация, субъектность, персонализация образования, персонализированное обучение, успешность обучения, педагогическая психология, психологические предикторы

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, грант № 23-28-00227 «Персонализация субъекта деятельности как предиктор формирования социально-профессиональной успешности студенческой молодежи».

**Для цитирования.** Сыченко Ю. А., Третьякова В.С. Персонализация образовательного процесса как предиктор профессиональной самореализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 3. С. 82–97. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.54.3.005>

Статья поступила в редакцию 14 сентября 2023 г.; поступила после рецензирования 25 сентября 2023 г.; принята к публикации 27 сентября 2023 г.

Original article

## Personalisation of the educational process as a predictor of professional self-realisation

Julia A. Sychenko<sup>1</sup> ✉, Vera S. Tretyakova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation  
✉ julija-2016@bk.ru

### Abstract

**Introduction.** An important innovative trend in modern pedagogy is the personalisation of education, which involves creating a personal strategy for professional and life development. This strategy is built based on the development of skills and competencies necessary for each individual student, ensuring their successful entry into the field of professional activity. The subjective position of the student and teacher — the main participants in educational relations, and the development of subjectivity — is a leading attribute of personalisation, with the development of subjectivity being a key result of personalised education. As such, personalised learning and the development of personalised educational trajectories for students is an urgent task education is facing today, requiring a transition to new learning formats and systematic updating of pedagogical practices and evaluation of learning outcomes.

**The aim** of the article is to determine based on the results of theoretical and methodological analysis and experimental research how personalised education is related to the self-realisation of both the student and teacher. Specifically, the authors aim to establish the teacher's readiness for self-actualisation and self-realisation in their professional activity in the context of personalised learning.

**Methods.** The study used theoretical and methodological analysis of the literature, as well as methods for studying predictors of subjectivity, including the level

of development by A. M. Shchukina, the test of life orientations by D. A. Leontiev, the level of subjective control by E. F. Bazhin, E. A. Golyunkina, A. M. Etkind, the type and level of professional self-realisation by E. A. Gavrilova. Statistical processing of the obtained results was carried out using descriptive statistics methods via the statistical information processing software package SPSS Statistics 21; correlation analysis and multiple regression analysis were conducted through a step-by-step method.

**Results.** The results showed positive relationships between indicators of subjectivity and the level of professional self-realisation of teachers, highlighting the influence of personalisation on a teacher's professional self-realisation. Personalised education creates conditions for the development of subjectivity, with varying degrees of influence on individual components.

**Scientific novelty.** The process of transforming the education system using personalised learning is just beginning and requires further scientific and practical development.

**Practical significance.** The study of the effect subjectivity developed during personalised education has on the professional self-realisation of teachers can be applied in the study of the subjectivity of schoolchildren and students, representatives of other socio-economic professions, professions of other types, as well as in the study of other significant predictors of professional self-realisation

**Keywords:** professional self-realization, subjectivity, personalising education, personalising training, learning success, educational psychology, psychological predictors

**Funding.** The study was financially supported by the Russian Science Foundation. Project No. 23-28-00227 ("Personification of the subject of activity as a predictor of the formation of socio-professional success of student youth").

**For citation:** Sychenko, J. A., & Tretyakova, V. S. (2023). Personalization of the educational process as a predictor of professional self-realization. *Vocational Education and Labour Market*, 11 (3), 82-97. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.54.3.005>

Received September 14, 2023; revised September 25, 2023; accepted September 27, 2023.

## Введение

В современной педагогике и педагогической психологии утверждается новая образовательная парадигма, которая нуждается в научно-прикладных исследованиях и внедрении в образовательную практику. Современные студенты (как и школьники) хотят получить образование, удовлетворяющее их потребности. В связи с этим появился интерес к персонализированному обучению, которое «является вектором для развития системы образования в мире» (DeLorenzo, 2019). В педагогической науке персонализация рассматривается как «максимально возможный учет индивидуальных особенностей, способностей, интересов и возможностей персонала, то есть это — опора на персону» (Тарасова и др., 2020, с. 11). В персонализированном образовании «учащийся выступает субъектом совместной учебной деятельности, имеет возможность строить свою индивидуальную траекторию <...> с целью максимального развития образовательного и личностного потенциала каждого

учащегося, повышения эффективности учебного процесса для каждого ученика и для образовательного сообщества в целом» (Персонализированная модель ..., 2020, с. 6–7). Суть персонализированного образования заключается «в построении персонализированной траектории, поскольку каждому учащемуся нужны те практики, которые помогают ему достичь своего личного следующего, более высокого уровня, когда сам субъект развития делает осознанный выбор направления (трека) развития из возможных альтернативных вариантов» (Третьякова, Кайгородова, 2021, с. 11).

Существуют и другие подходы к определению персонализации и персонализированного образования, но во всех прослеживаются следующие сходства: темп обучения регулируется; цели обучения, подходы, контент и инструменты адаптированы и оптимизированы для каждого учащегося; обучение обусловлено удовлетворением предпочтений и уникальных потребностей учащегося; учащимся предоставляется выбор, что, как, когда и где учить; обучение поддерживается технологиями (учебными ресурсами) для обеспечения гибкости и поддержки индивидуальной деятельности обучающегося. Отметим, что во всех определениях выделяются компоненты, которые отражают потребности обучающегося. Важно также и то, что персонализированное обучение происходит, когда все обучение сосредоточено не только на обучаемом и демонстрируется им, но значимо связано с преподавателями (тьюторами, наставниками) (Marzano et al., 2017; Norford, Marzano, 2016). Формирование в обучаемом самостоятельности, ответственности, уверенности в себе и стремления к самореализации требует от педагога способности и готовности самому владеть теми компетенциями, которые он формирует и совершенствует в обучаемом. Педагог должен быть сам готов к тому, чтобы привести в порядок собственные планы, увидеть свои цели, независимо от того, являются они личными или профессиональными. Таким образом, в персонализированном образовании актуализируется проблема субъектности как определенного набора качеств человека, характеризующих сферу его деятельностных способностей, его способность к самодетерминации, творческой активности (Леонтьев, 2005). Субъектность ярко проявляется в добросовестных педагогах, лично ответственных за результат, за удовлетворение разнообразных потребностей обучающихся, за организацию обучения, нацеленного на прогресс каждого обучающегося. Это навыки более высокого порядка, необходимые для формирования основных процессов в обучении и часто не связанные с освоением конкретных предметов, но представляющие особую ценность как в процессе обучения, так и по его окончании. Соответственно, педагогическое воздействие, также как и сам процесс образования, должно претерпевать изменения. Педагогам необходимы навыки фасилитаторов — организаторов групповой работы, коучей личностного роста, наставников.

Во всем мире «персонализированный подход рассматривают в числе успешных образовательных реформ начала 2000-х» (Третьякова и др., 2023, с. 103). Так, «совершивший революцию в образовании» К. Робинсон пишет: «Сейчас система образования основана на модели <...> стандартизации и соответствия. А нужны более высокие стандарты,

основанные на принципах индивидуального подхода. Основная задача тут — не распространить единую модель, а создать собственные подходы к уникальным проблемам, которые существуют в определенной школе или университете» (Robinson, 2012). R. DeLorenzo, имея трехлетний опыт работы в российских школах, в своих работах и выступлениях определяет традиционную модель образования в России так: у обучающихся есть базовые навыки, к ним приходит учитель и говорит, что и как нужно делать. Исследователь считает, что при таком подходе детям учиться скучно, и он должен быть изменен. Все образование должно строиться вокруг обучающегося и концентрироваться на том, что обучаемому нужно на самом деле. Это возможно при построении траектории целей: есть точка, откуда обучающийся начинает, есть точка, куда он хочет прийти, и есть представление, как он это делает (DeLorenzo, 2019). Для выполнения целевой установки необходимы особые компетенции (гибкость, адаптивность, обучаемость, активность, коммуникативность, критическое мышление, умение работать в команде), которые формируются при вовлечении обучающегося в развивающую образовательную среду и в процессе образовательной и самообразовательной деятельности, осуществляемой согласно выбранному им сценарию. Это требует поддержки / сопровождения опытным преподавателем, наставником, выполняющим роль организатора, консультанта и навигатора в его продвижении. Педагог является движущей силой в персонализации, особое значение приобретает субъектность, которая проявляется в деятельности, в самореализации и тесно связана с понятием персонализации. В отношении студента субъектность трактуется учеными как «осознание ответственности за учебные достижения; самостоятельность при усвоении и применении знаний, овладение приемами умственной деятельности; способность к адекватной самооценке, соощениванию и рефлексия; самоопределение; автономия» (Селезнева, 2015, с. 50).

*Цель настоящего исследования* — изучение влияния субъектности как результата персонализированного образования на профессиональную самореализацию.

Объект исследования: профессиональная самореализация.

Предмет: влияние субъектности на профессиональную самореализацию.

Задачи исследования:

- определить характер взаимосвязей между показателями субъектности и профессиональной самореализацией;
- выявить компоненты субъектности, которые являются предикторами профессиональной самореализации.

Авторами была выдвинута гипотеза: субъектность личности представляет собой предиктор профессиональной самореализации, при этом одни компоненты субъектности вносят более существенный вклад в профессиональную самореализацию личности, другие — менее существенный.

Теоретико-прикладным основанием исследовательского замысла является концепция персонализированного образования, результатом которой является трансформация образовательного процесса, а средством реализации — спроектированные персонализированные

образовательные траектории, продвижение по которым сопровождается осознанием смысла учебы, ее роли в подготовке к профессиональному будущему. Концептуальные основы персонализированного образования лежат в психологии субъектности (Абульханова-Славская, 2007; Журавлев, 2005; Леонтьев, 2005; Леонтьев, 2010; Петровский, 1996; Рубинштейн, 1986; Martin, 2004 и др.). Субъектность, по мнению ученых, «проявляется в деятельности как особой активности человека» (Петровский, 1996), понимается «как способность делать выбор, действовать сообразно этому выбору» (Martin, 2004), определяется стремлением личности к самоактуализации, самореализации (Леонтьев, 2010). Субъектность в статье исследуется с точки зрения индивидуально-личностного и личностно-развивающего подходов, целью которых является развитие субъекта и реализация его личностного потенциала на основе самостоятельности и ответственности.

Теоретико-методологической базой исследования стали следующие теории и концепции психологической науки:

- гуманистические теории самореализации и самоактуализации личности (Абульханова-Славская, 2007; Рубинштейн, 1986; Rogers, 1994). Они отражают готовность человека к максимально полному раскрытию своих личностных возможностей, своего потенциала и реализации их в жизни, что является необходимым условием персонализированного образования;
- концепция формирования жизненной стратегии (Абульханова-Славская, 2007; Головаха, Кроник, 2008; Регуш, 2003; Резник, Смирнов, 2002). В персонализированном образовании построение стратегии жизни непосредственно связано с проектированием индивидуальных образовательных стратегий, представленных в поэтапном планировании своего профессионального будущего. Формой выражения образовательной стратегии могут стать как учебные, так и жизненные цели, персонализированные образовательные траектории, которые могут изменяться и варьироваться в зависимости от внешних и внутренних обстоятельств и условий.

## Методы

Для решения поставленных задач был проведен теоретико-методологический анализ научной литературы. Эмпирические методы исследования в форме опроса использовались на этапе сбора данных, для обработки которых применялись методы математической статистики.

Для сбора данных использовались следующие психодиагностические методики:

- методика М. А. Шукиной «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)» (Шукина, 2005; Шукина, 2015 ) позволяющая определить не только общий уровень, но и отдельные компоненты субъектности, измеряемые шкалами опросника: активность, автономность, целостность, опосредствованность, креативность, самооценочность;
- «тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Леонтьев, 2000), позволяющий оценить субъектность личности в отношении самой себя, тем самым дополняя методику М. А. Шукиной, диагностирующую социальную субъектность;

- «уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткинда (Бажин и др., 1984), измеряющей субъектность, поскольку для людей с развитой субъектностью свойственен внутренний локус контроля (Щукина, 2005);

- методика «Тип и уровень профессиональной самореализации» Е. А. Гавриловой (2015), измеряющая общий уровень самореализации, складывающийся из оценок трех компонентов профессиональной самореализации: 1) целевой компонент (цели, ценности, мотивы субъекта труда, интегрированные в общую ценностно-смысловую концепцию его профессионального пути); 2) ресурсный компонент, включающий энергетические ресурсы (мотивация труда, уровень притязаний, особенности эмоционально-волевой сферы) и ресурсы самосознания (рефлексия, самооценка, профессиональная Я-концепция), обеспечивающие функцию саморегуляции в процессе профессиональной самореализации; 3) феноменологический компонент (проявления профессиональной самореализации в виде карьеры, профессионализма, удовлетворенности трудом, продуктивности деятельности).

Данные обрабатывались с применением пакета программ статистической обработки информации SPSS Statistics 21, выполнялись описательная статистика, корреляционный анализ и множественный регрессионный анализ пошаговым методом. Характер распределения в исследуемой выборке по большинству шкал применяемых методик (17 из 24) отличается от нормального, поэтому для корреляционного анализа использовался ранговый коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена. Для проверки гипотезы о предикторах профессиональной самореализации применялся множественный регрессионный анализ, который может использоваться при нарушении требования нормальности распределения, однако в этом случае результаты менее надежны и их нужно интерпретировать с осторожностью.

Исследование является пилотным, поэтому оперирует данными небольшой выборки и сфокусировано на отдельной профессиональной группе, представителей одной из наиболее массовых социэкономических профессий — педагогов. Благодаря введенному ограничению мы можем получить представление о связи субъектности с профессиональной самореализацией педагогов. Полученные при этом данные и сделанные на их основе выводы нельзя безоговорочно распространить на представителей других профессий.

В исследовании приняли участие педагоги, работающие в образовательных организациях общего и профессионального образования, преподающие как общеобразовательные, так и профессиональные дисциплины. В выборку вошли 102 респондента в возрасте от 21 до 66 лет, из них 5 мужчин, 97 женщин (в связи с большей представленностью женщин в педагогической профессии). Из них 34 педагога имели стаж работы в профессии 10 лет и менее; 32 педагога — от 11 до 20 лет, 36 педагогов — более 20 лет.

Исследование проводилось в период с января по июнь 2021 года. В связи с действовавшими в тот период антиковидными ограничениями сбор данных проводился дистанционно с использованием сервиса

«Google Формы». Для обеспечения достоверности результатов проводилась предварительная работа с испытуемыми, включающая личную беседу, в ходе которой разъяснялись цели исследования и принцип конфиденциальности данных. После получения согласия респонденту отправлялась ссылка для участия в опросе.

*Методологические ограничения.* Авторы исследовали один из возможных личностных результатов персонализации образовательного процесса — субъектность. Другие результаты персонализированного образования, которые также могут выступать предикторами профессиональной самореализации, требуют дополнительного изучения.

### Результаты и обсуждение

Для выборки характерен средний уровень субъектности с тенденцией к высокому: медианное значение общего показателя субъектности по методике УРСЛ сдвинуто в сторону субъектного полюса ( $Me=173$ , субъектный полюс шкалы соответствует значению «244», объектный полюс — значению «0»); медианное значение общего показателя интернальности по методике УСК несколько смещено в сторону экстернального типа контроля ( $Me=5$ , показатель менее 5,5 стенов свидетельствует об экстернальном типе субъективного контроля, более 5,5 — об интернальном); медианное значение общего показателя осмысленности жизни по методике СЖО смещено к высоким показателям ( $Me=114$ , максимально возможное значение по шкале «140»).

Средний показатель профессиональной самореализации по методике «Тип и уровень профессиональной самореализации» ( $Me=66,5$ ) в исследуемой выборке также свидетельствует о тенденции к повышенному уровню самореализации (автором методики он обозначается как «уровень реализации ролей и норм в организации» и является третьим уровнем из четырех возможных, при этом Е. А. Гаврилова отмечает, что четвертый, наиболее высокий уровень смысловой и ценностной реализации, встречается достаточно редко).

Корреляционный анализ взаимосвязей переменных, проведенный с использованием коэффициента корреляции  $r$ -Спирмена, свидетельствует о наличии достоверных взаимосвязей показателей субъектности и профессиональной самореализации (см. табл.).

Выявлены положительные взаимосвязи между показателями субъектности (шкалы методик УРСЛ, СЖО, УСК) и показателем уровня профессиональной самореализации преподавателей (общий показатель «уровень профессиональной самореализации» по методике «Тип и уровень профессиональной самореализации»). Чем выше показатели субъектности, тем выше уровень профессиональной самореализации педагогов, что позволяет говорить о вероятности причинно-следственной связи между субъектностью и профессиональной самореализацией.

Далее для проверки гипотезы о влиянии субъектности на показатели профессиональной самореализации был проведен множественный регрессионный анализ пошаговым методом. В результате была подобрана наилучшая регрессионная модель, описывающая предикторы профессиональной самореализации, из которых достоверными оказались такие



Корреляционные взаимосвязи между показателями субъектности и общим показателем уровня профессиональной самореализации  
Correlation relationships between indicators of subjectivity and the general indicator of the level of professional self-realization

Показатели субъектности	r
активность – реактивность (УРСЛ)	0,548***
автономность – зависимость (УРСЛ)	0,519***
целостность – неинтегративность (УРСЛ)	0,320**
опосредствованность – непосредственность (УРСЛ)	0,475***
креативность – репродуктивность (УРСЛ)	0,512***
самоценность – малоценность (УРСЛ)	0,518***
цель в жизни (СЖО)	0,588***
процесс жизни (СЖО)	0,611***
результат жизни (СЖО)	0,581***
локус контроля-Я (СЖО)	0,590***
локус контроля-жизнь (СЖО)	0,529***
интернальность в области достижений (УСК)	0,366***
интернальность в области неудач (УСК)	0,454***
интернальность в семейных отношениях (УСК)	0,344***
интернальность в производственных отношениях (УСК)	0,338**
интернальность в межличностных отношениях (УСК)	0,377***
интернальность в области здоровья (УСК)	0,055

Источник: составлено авторами

Примечание:

\*\* -  $p < 0,01$

\*\*\* -  $p < 0,001$

показатели субъектности, как самоценность личности, интернальность в области неудач, наличие цели в жизни и управляемость жизни (переменная «локус контроля — жизнь»).

Исследование показало, что наибольший вес в профессиональной самореализации имеет независимая переменная «самоценность — малоценность», далее (в порядке убывания вклада) — «цель в жизни», «локус контроля — жизнь», «интернальность в области неудач».

В числе достоверных предикторов профессиональной самореализации оказался только один показатель субъектности, измеряемый методикой УРСЛ — самоценность, понимаемая как самодостаточность, самопринятие, склонность доверять своему мнению в процессе самооценки, ориентироваться на собственные представления о себе. Этот результат показывает, что способность принимать и ценить себя является важным ресурсом профессиональной самореализации педагогов. По всей видимости, это связано с тем, что источником стресса в работе педагога являются конфликты в межличностных отношениях, и позитивная личностная самооценка, независимая от мнения окружающих, позволяет проходить через эти конфликты, не теряя себя и оставаясь в профессии, не оставляя попыток найти свой индивидуальный путь профессиональной самореализации.

Проблема заключается в том, что позитивная самооценка формируется на ранних стадиях развития личности и в период профессиональной подготовки сложно оказать существенное влияние на этот компонент субъектности, поэтому влияние персонализированного образования на этот предиктор профессиональной самореализации является весьма ограниченным. В то же время персонализированное образование способствует развитию других компонентов социальной субъектности: стимулирует проявление педагогами своей активности (показатель «активность»), самостоятельное планирование и управление своей жизнью (показатели «автономность», «опосредованность»).

Следующими предикторами профессиональной самореализации педагогов оказались показатели субъектности личности в отношении собственной жизни:

- наличие цели в жизни, придающее ей осмысленность (показатель «цель в жизни»);
- убеждение в управляемости собственной жизни, в том, что человек способен контролировать жизнь, свободно принимать решения и реализовывать их (показатель «локус контроля — жизнь»).

Обучение в условиях персонализированного образования создает условия для развития этих компонентов субъектности, так как побуждает человека определять в общих чертах и затем конкретизировать цели своего профессионального развития, вписывать их в систему общих жизненных целей. Построение индивидуальной образовательной траектории развивает способность управлять своей жизнью, подбирая оптимальные средства достижения долгосрочных профессиональных целей.

Интернальность личности в области неудач — еще один предиктор профессиональной самореализации педагогов. Персонализированное образование стимулирует развитие интернальности личности в области неудач, поскольку позволяет приобрести ранний опыт выбора и принятия ответственности за важные жизненные решения.

Ключевыми факторами персонализированного образования являются: 1) стратегии преподавания и обучения, способствующие развитию компетентности и уверенности каждого обучающегося, и 2) профессионализм педагогов для удовлетворения разнообразных потребностей обучающихся (Personalising education, 2006). Исходя из этого становится очевидным, что одним из ведущих атрибутов персонализации выступает субъектная позиция обучающегося и преподавателя, а субъектность выступает одним из результатов персонализации образования.

Показанная в нашем исследовании связь между субъектностью, развиваемой в процессе персонализированного образования, и последующей (а иногда и параллельной) профессиональной самореализацией свидетельствует о том, что опосредованно, через субъектность, персонализация оказывает влияние на готовность и возможность личности самореализоваться в профессии.

Наиболее дискуссионным результатом исследования является обнаруженная связь интернальности личности в области неудач с профессиональной самореализацией. Тезис о безусловной предпочтительности интернальности оспаривается А. А. Реаном, который полагает, что

принятие личностью ответственности за причины неудач подавляет активность. Вместе с тем он отмечает, что ответственность за преодоление неудач, напротив, побуждает личность активизировать усилия. В связи с этим ученый вводит понятие «хороший интернальный контроль», предполагающий экстернальность в области причин неудач в сочетании с интернальностью в области их преодоления (Реан, 2015).

Используемый в нашем исследовании инструмент (опросник УСК) не позволяет дифференцировать область интернальности / экстернальности, поскольку диагностирует интернальность у тех испытуемых, которые возлагают на себя ответственность как за причины, так и за преодоление неудач. Следует согласиться с А. А. Реаном в том, что принятие ответственности за преодоление неудач является признаком «хорошего интернального контроля» и, в рамках замысла нашего исследования, позитивным фактором профессиональной самореализации, поскольку способствует повышению профессиональной активности личности. При этом роль интернальности в области причин неудач может быть двойственной. С одной стороны, склонность принимать на себя личную ответственность за причины профессиональных неудач может стать барьером для профессиональной самореализации, вынуждая личность чувствовать себя неспособной к серьезным профессиональным достижениям. С другой стороны, эта же особенность может быть и фактором, стимулирующим самореализацию, побуждающим личность более внимательно и взвешенно относиться к планированию путей достижения профессиональных целей, избегать в будущем подобных ошибок, что, по всей видимости, сокращает издержки на пути самореализации.

В результате проведенного исследования установлено, что субъектность личности является предиктором профессиональной самореализации педагога. Это согласуется с результатами других эмпирических исследований, показывающих, что различные проявления субъектности выступают предикторами профессиональной успешности: саморегуляция является существенным предиктором надежности профессиональных действий спасателей (Morosanova et al., 2017), потребность в субъектности (наряду с другими факторами) служит предиктором самооффективности преподавателей высшей школы (Isaeva et al., 2018), самодостаточность (фактор Q2 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла) выступает одним из психологических предикторов успешности профессионалов (Карапетян, 2019).

## Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволяет утверждать, что субъектность представляет собой предиктор профессиональной самореализации педагогов. (Предположение о связи субъектности и профессиональной самореализации у представителей других профессий требует дополнительных исследований.) Коэффициенты в регрессионном уравнении свидетельствуют о том, что наибольший вклад в профессиональную самореализацию педагогов вносят следующие компоненты субъектности: наличие цели в жизни, убеждение в управляемости собственной жизнью, самоценность личности и интернальность в области неудач.

Результаты исследования указывают на возможность создания благоприятных условий для профессиональной самореализации педагогов за счет развития их субъектности на этапе профессионального образования. Предикторы профессиональной самореализации педагогов (цель в жизни, убеждение в управлении жизнью, самоценность личности и интернальный контроль) могут быть определены в качестве «мишеней» при профессиональной подготовке педагогов. Персонализированное образование может способствовать развитию трех из четырех компонентов субъектности, которые, по данным исследования, оказывают существенное влияние на профессиональную самореализацию педагогов.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в разработке теории, методологии и технологий персонализированного образования с целью прогнозирования успешности и повышения эффективности образовательной деятельности. Важными для исследования направлениями являются также изучение взаимосвязи между субъектностью преподавателя вуза и развитием субъектности студентов в условиях профессиональной подготовки и влияния индивидуально-личностных характеристик преподавателей и студентов на развитие их самореализации; экспериментальное изучение влияния персонализированного образования на развитие субъектности обучаемых; экспериментальное исследование других предикторов профессиональной самореализации.

### Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности: монография. М.: Наука, 2007. 336 с.
2. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.
3. Гаврилова Е. А. Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной самореализации»: разработка, описание и психометрия // Вестник ТвГУ. 2015. № 3. С. 19–34.
4. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности: монография. М.: Смысл, 2008. 267 с.
5. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 640 с.
6. Карапетян Л. В. Социально-демографические и психологические предикторы успешности профессионалов // Организационная психология. 2019. Т. 9. № 3. С. 20–34.
7. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы: методическое пособие / Ред. Е. И. Казакова. М.: Платформа новой школы, 2020. 44 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
9. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. 25. № 3. С. 135–153.
10. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 2000. 18 с.

11. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: монография. Ростов н /Д: Феникс, 1996. 512 с.
12. Реан А. А. Психология личности: монография. СПб: Питер, 2013. 288 с.
13. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего: монография. СПб.: Речь, 2003. 352 с.
14. Резник Ю. М., Смирнов Е. А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). М.: Независимый институт гражданского общества, 2002. 260 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: монография. М.: Педагогика, 1986. 486 с.
16. Селезнева М. В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии // Вестник РУДН. 2015. № 2. С. 47–53.
17. Тарасова Н. В., Пастухова И. П., Чигрина С. Г. Индивидуальная программа развития и система наставничества как инструменты наращивания профессиональных компетенций педагогов: Рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций. М.: Перспектива, 2020. 108 с.
18. Третьякова В. С., Кайгородова А. Е. Новый образовательный формат профессионального становления: персонализированная образовательная траектория обучающегося // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т.13. №1 (51). С. 10–21. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2021-13-1-10-21>
19. Третьякова В. С., Кайгородова А. Е., Шаров А. А., Зеер Э. Ф. Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 3. С. 101–124. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.05>
20. Щукина М. А. Опросник «Уровень развития субъектности личности (УРЛС)»: руководство к применению: метод. пособие. Тюмень: ТюмГУ, 2005. 45 с.
21. Щукина М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... докт. псих. наук. СПб: Санкт-Петербургский государственный университет, 2015. 355 с.
22. DeLorenzo, R. Game changer: a dramatic journey to a digital personal competency system // Образовательная политика. 2019. №. 3. С. 158–163. <https://edpolicy.ranepa.ru/digital-personal-competency-system>
23. Isaeva, N. I., Mamatova, S. I., & Beletskaya, E. A. Psychological predictors of self-efficacy of the teacher of higher education // Espacios. 2018. Vol. 39. No. 20. P. 31.
24. Martin J. Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency // Educational Psychologist. 2004. No. 39. P. 135–145.
25. Marzano R. J. et al. Handbook for personalized competency-based education. May 19, 2017. <https://www.marzanoresources.com/handbook-personalized-competency-based-education.html>
26. Morosanova V. I., Gaidamashko I. V., Chistyakova S. N. Burmistrova-Savenkova A. V., Kondratyuk N. G. Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions // Psychology in Russia. 2017. Vol. 10. No. 4. P. 195–208. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0417>

27. Norford J. S., Marzano R. J. Personalized competency — based education: creating a cohesive and coherent system. September 2016. <http://soltreemrsl3.s3-website-us-west-2.amazonaws.com/marzanoresearch.com/media/documents/Personalized CBE Whitepaper September 2016.pdf>.
28. Personalising education / OECD. 2006. <https://doi.org/10.1787/9789264036604-en>
29. Robinson K. (Ed.). Out of our Minds: Learning to be creative [Internet]. Wiley, 2012. <https://doi.org/10.1002/9780857086549>
30. Rogers C. R. On becoming a person. Houghton Mifflin Company: Boston, 1961. 420 p.

## References

- Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (2007). *Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti* [Activity in personality psychology]. Nauka. (In Russ.)
- Bazhin, E. F., Golyunkina, E. A., & Etkind, A. M. (1984). Method of researching the level of subjective control. *Psychological Journal*, 5(3), 152–162. (In Russ.)
- DeLorenzo, R. G. (2019). Game changer: a dramatic journey to a digital personal competency system. *The Educational Policy*, 3, 158–163. <https://edpolicy.ranepa.ru/digital-personal-competency-system>
- Personalising education* (2006). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264036604-en>
- Gavrilova, E. A. (2015). Psychodiagnostic technique “Type and professional self-realization”: development, description and psychometry. *Herald of TvSU*, 3, 19–34. (In Russ.)
- Golovakha, E. I., & Kronik, A. A. (2008). *Psikhologicheskoye vremya lichnosti* [Personality psychological time]. Smysl. (In Russ.)
- Isaeva, N. I., Mamatova, S. I., & Beletskaya, E. A. (2018). Psychological predictors of self-efficacy of the teacher of higher education. *Espacios*, 39 (20), 31
- Karapetyan, L. V. (2019). Socio-demographic and psychological predictors of professional success. *Organizational Psychology*, 9(3), 20–34 (In Russ.)
- Kazakova, E. I. (Ed.). (2020). *Personalizirovannaya model' obrazovaniya s ispol'zovaniyem tsifrovoy platformy* [Personalized model of education using a digital platform]. Platforma novoy shkoly. (In Russ.)
- Leontiev, A. N. (2005). *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Smysl. (In Russ.)
- Leontiev, D. A. (2010). What gives psychology the concept of a subject: subjectivity as a measurement of personality. *Epistemology & Philosophy of Science*, 25(3), 136–153 (In Russ.)
- Leontyev, D. A. (2000). *Test cmyslozhiznennykh oriyentatsiy* [Test of meaningful orientations]. Smysl. (In Russ.)
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational Psychologist*, 39, 135–145.
- Marzano, R. J. et al. (2017, May 19). *A handbook for personalized competency-based education*. <https://www.marzanoresources.com/handbook-personalized-competency-based-education.html>
- Morosanova, V. I., Gaidamashko, I. V., Chistyakova, S. N., Burmistrova-Savenkova, A. V., & Kondratyuk, N. G. (2017). Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions. *Psychology in Russia*, 10(4), 195–208. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0417>
- Norford, J. S., & Marzano, R. J. (2016, September). *Personalized competency-based*

- education: creating a cohesive and coherent system. <http://soltreemrsls3.s3-website-us-west-2.amazonaws.com/marzanoresearch.com/media/documents/Personalized CBE Whitepaper September 2016.pdf>
- Petrovsky, V. A. (1996). *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'yektnosti* [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity]. Fenix. (In Russ.)
- Rean, A. A. (2013). *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of personality]. Piter. (In Russ.)
- Regush, L. A. (2003). *Psikhologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego* [Psychology of forecasting: progress in understanding the future]. Rech. (In Russ.)
- Reznik, Yu. M., & Smirnov, E. A. (2002). *Zhiznennyye strategii lichnosti* [Life strategies of the individual]. Nezavisimyy institut grazhdanskogo obshchestva. (In Russ.)
- Robinson, K. (Ed.). (2012). *Out of our Minds: Learning to be creative*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780857086549>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin Company.
- Rubinstein, S. L. (1957). *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Pedagogika. (In Russ.)
- Selezneva, M. V. (2015). Comparative analysis of the concepts of “subject” and “subjectivity” in foreign psychology. *Vestnik RUDN*, 2, 47–53 (In Russ.)
- Shchukina, M. A. (2005). *Oprosnik «Uroven' razvitiya sub'yektnosti lichnosti»: rukovodstvo k primeneniyu* [Questionnaire “The level of development of personality subjectivity”: a guide for use]. UTMN. (In Russ.)
- Shchukina, M. A. (2015). *Psikhologiya samorazvitiya lichnosti: sub'yektnyy podkhod* [Psychology of personality self-development: a subjective approach]. (Doctoral dissertation). Saint Petersburg. (In Russ.)
- Tarasova, N. V., Pastukhova, I. P., & Chigrina, S. G. (2020). *Individual'naya programma razvitiya i sistema nastavnichestva kak instrumenty narashchivaniya professional'nykh kompetentsiy pedagogov* [Individual development program and mentoring system as tools for building professional competencies of teachers]. *Perspektiva*. (In Russ.) <https://itdperspektiva.page.link/recschool>
- Tretyakova, V. S., & Kaigorodova, A. E. (2021). New educational format of professional development: personalized educational trajectory of the student. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, 13(1), 10–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2021-13-1-10-21>
- Tretyakova, V. S., Kaigorodova, A. E., Sharov, A. A., & Zeer, E. F. (2023). The study of the personification of the actor as a psychological phenomenon. *Science for Education Today*, 13 (3), 101–124. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.05>
- Zhuravlev, A. L. (2005). *Psikhologiya sovmestnoy deyatel'nosti* [Psychology of joint activities]. Institut psikhologii RAN. (In Russ.)

### Информация об авторах

**Сыченко Юлия Анатольевна**, канд. психол. наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5991-3213>, julija-2016@bk.ru

**Третьякова Вера Степановна**, д-р филол. наук, профессор, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-1478>, tretyakova1738@gmail.com

**Конфликт интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Julia A. Sychenko**, Cand. Sci. (Psychology), Docent, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5991-3213>, julija-2016@bk.ru

**Vera S. Tretyakova**, Dr. Sci. (Philology), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-1478>, tretyakova1738@gmail.com

**Conflict of interests:** the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.