

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-22-39

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МОДЕЛЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Митина Л. М.*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация***Аннотация**

Цель – теоретическое обоснование и эмпирическая верификация взаимосвязи психологических ресурсов, смысложизненных ориентаций и уровней личностно-профессионального развития педагогов.

Процедура и методы. Исследование состояло из трёх этапов (n=314). На каждом этапе была специально разработана методическая программа. В ходе работы применены методы статистической обработки данных.

Результаты исследования. Выявлена специфика содержательного наполнения психологических ресурсов, рисков и барьеров личностно-профессионального развития педагогов. Показано, что основные факторы, детерминирующие личностно-профессиональное развитие педагога, – это комплекс психологических ресурсов и смысложизненных ориентаций.

Теоретическая и/или практическая значимость. Разработана технология ресурсной детерминации личностно-профессионального развития педагога, доказавшая свою эффективность в эксперименте, что позволяет рекомендовать её к внедрению в образовательный процесс школы, колледжа, вуза.

Ключевые слова: конструктивное совладание, концепция и технология личностно-профессионального развития педагога, модели профессионализации, психологические ресурсы, рефлексивное проектирование, смысложизненные ориентации, эмоционально-ценностное вовлечение

Благодарности: Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE-2024-0017).

PSYCHOLOGICAL RESOURCES AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS IN ALTERNATIVE MODELS OF TEACHER PROFESSIONALIZATION

L. Mitina*Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research
ul. Mokhovaya, 9, str. 4, Moscow, 125009, Russian Federation***Abstract**

Aim. Theoretical substantiation and empirical verification of the relationship between psychological resources, life orientations and levels of personal and professional development of teachers.

© СС ВУ Митина Л. М., 2024.

Methodology. The study consisted of three stages ($n = 314$). A methodical program has been specially developed at each stage. In the course of the work, methods of statistical data processing were applied.

Results. The specificity of the content content of psychological resources, risks and barriers of personal and professional development of teachers is revealed. It is shown that the main factors determining the personal-professional development of a teacher are a complex of psychological resources and meaning-life orientations.

Research implications. The technology of resource determination of personal and professional development of a teacher has been developed, which has proven its effectiveness in the experiment, which allows it to be recommended for implementation in the educational process of a school, college, university.

Keywords: constructive coping, the concept and technology of personal and professional development of a teacher, professionalization models, psychological resources, reflective design, life orientations, emotional and value involvement

Acknowledgments: The work was carried out on the topic of the state assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation "Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of lifelong education: psychological foundations, technologies, efficiency factors (FNRE-2024-0017).

Введение

Для профессиональной деятельности педагога существенное значение имеет формирование такого отношения к своему труду, при котором последний не просто выступает как определённая профессиональная обязанность и средство существования, а приобретает значимость смысла жизни. В какой мере и при каких условиях педагогическая профессия может стать смыслом жизни учителя? И может ли учитель в процессе своей повседневной педагогической деятельности способствовать становлению смысла жизни своих воспитанников? Или его задача ограничивается лишь передачей учащимся определённого объёма знаний?

По мнению В. Э. Чудновского, «специфика работы учителя заключается в частности в том, что в ней "сегодняшний", сиюминутный результат как будто является второстепенным, а главный смысл его профессиональной

деятельности – в её отдалённых результатах. Именно будущие дела тех, кого педагог учит и воспитывает, составляют подлинный смысл его жизни»¹.

Эта отдалённость, временной разрыв между вложенными усилиями и их результатами делают особенно острой проблему прогноза ближайшего и отдалённого будущего самого учителя и ресурсов, необходимых ему для достижения значимых целей. В настоящей работе принципиально важно понимание ресурса, резерва и смысложизненных ориентаций в рамках разрабатываемого нами системного личностно-развивающего подхода к психологическим исследованиям профессионального развития личности педагога.

¹ Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Э. Чудновского, М.: Социальные науки, 2008. С. 156.

Теоретические и методологические основы исследования

Аналитический обзор психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил выделить две позиции относительно сущности феномена «ресурсы». Согласно первой, они рассматриваются как то, что уже имеется у человека и его окружения, то, что потенциально доступно и сравнительно легко можно использовать для достижения своих целей [3; 4; 6; 14; 17]. Согласно данной точке зрения, ресурсы представляются рядоположенными компонентами функциональной системы человека; подключение и применение дополнительных ресурсов есть акт накопления, добавления, увеличения, количественного усиления системы.

Вторая позиция акцентирует внимание на понимании ресурсов как «внутренних условий» человека, которые ситуативно или целенаправленно могут им актуализироваться и применяться, увеличивая его возможности в решении задач при переходе на новый уровень социального функционирования. Согласно данной позиции, ресурсы, проявляющиеся как процессы, формируют и/или поддерживают необходимые функциональные состояния человека как субъекта [5; 13; 16; 19].

Таким образом, различают ресурсы, которые поддерживают и/или переструктурируют функции систем, сформированных ранее, и ресурсы, которые формируют новые функции, выступая как процессы. При этом условия внешней среды в организации, перестройках и трансформации функциональных систем являются катализаторами, которые способствуют повышению возможностей человека.

Делая акцент на различиях в понимании учёными феномена ресурсов, определим теоретическую задачу нашего исследования: выявить и проанализировать сущность феномена «ресурсность» относительно альтернативных моделей профессионализации педагогов.

Принципиально новым в изучении проблем ресурсности является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход и концепция профессионального развития личности учителя [10]. В концепции выделены две альтернативные модели профессионализации: модель профессионального развития и модель адаптивного функционирования. Каждая из этих моделей отличается уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик педагога: направленности, компетентности и гибкости. В модели профессионального развития учитель способен к рефлексии своей профессиональной деятельности, может грамотно управлять ситуацией, влиять на неё, осознавать свои потенциальные возможности, создавать своё настоящее и будущее, стимулируя поиск новых и нестандартных выходов из проблемных ситуаций. Модель адаптивного функционирования подразумевает приспособление учителя к среде, при этом его ключевые характеристики не развиваются, происходят регресс и стагнация, искажающие сущностные силы педагога и приводящие к неспособности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности.

В модели адаптивного функционирования в самосознании педагога преобладает тенденция подчиняться внешним условиям в виде выполнения

социальных требований, ожиданий и норм: процессы самоприспособления и подчинения среды (учеников, родителей и др.) исходным интересам учителя. При этом педагог может действовать по принципу экономии сил и чаще пользуется отработанными алгоритмами решения педагогических ситуаций, превращёнными в штампы, шаблоны, стереотипы, поступая определённым образом в каждом конкретном случае.

В работе С. П. Безносова [2] продемонстрировано, что любые способы выполнения деятельности имеют стремление к стереотипизации, консервации и постоянному воспроизводству, что ведёт к серьёзным деформациям личности.

Говоря о внутренних препятствиях на пути человека к самоактуализации, можно отметить такие, описанные А. Маслоу, специфические психологические комплексы, как «комплекс Ионы» и «десакрализацию». «Комплекс Ионы» характеризуется удовлетворённостью достигнутым, отказом от реализации своих потенциальных возможностей во всей полноте. А. Маслоу пишет, что большинство людей обладают неиспользованными или не полностью развитыми способностями, и совершенно очевидно, что многие из них избегают призваний, которые подсказывает сама природа. Часто они уклоняются от ответственности, предложенной природой, а иногда и просто случаем, и, подобно Ионе, тщетно пытаются избежать своей судьбы [7].

Десакрализация проявляется в отходе человека от перспектив роста, замыкании на решении сиюминутных проблем, уходе в виртуальные про-

странства и разного рода зависимости. Источником развития десакрализации является понимание человеком расхождения слов и дела, принципов и поступков в жизни окружающих (значимых) людей, руководителей, общественных и политических деятелей.

Поскольку важнейшим условием формирования у человека стремления к самореализации является обретение им смысла жизни, его потеря, снижение уровней его адекватности и устойчивости негативно отражаются на процессе самоактуализации и его результатах [18]. Снижение уровня адекватности смысла жизни тесно связано со снижением уровня конгруэнтности (соответствия) индивидуальной картины мира, созданной человеком, миру действительности как таковому. Результатом несоответствия является дезориентация педагога в отношении основных жизненных ценностей, их значимости и оценки возможности их достижения. Снижение уровня устойчивости смысла жизни приводит к снижению уровня мотивации учителя в отношении достижения поставленных целей.

Что касается ресурсности, по нашему глубокому убеждению, в модели адаптивного функционирования речь должна идти не о ресурсах развития, а о резервах функционирования. В объём понятия «резервы» входят, по нашему мнению: сформированные профессиональные знания, умения, навыки; стиль деятельности; наработанные приёмы взаимодействия с разными субъектами образовательного пространства (учениками, родителями, коллегами, администрацией); индивидуальные особенности педагога и др.

В модели адаптивного функционирования резервы как некоторые инварианты определённое время сохраняют свою значимость «подпитки» возможностей учителя – возможностей его функциональных систем и жизнеспособности в целом; одни резервы могут интегрироваться с другими, конвертируются для решения разных педагогических задач; все резервы довольно универсальны; разные резервы могут давать сходные результаты, обеспечивают решения разных задач; сочетание, суммирование разных резервов обеспечивает определённые изменения и эффекты.

Вместе с тем результаты наших исследований [9] показали, что длительное расходование резервов, их растрата, обеднение их «запаса» снижают уровень профессионального функционирования педагога. В этом и есть причина эмоционального выгорания и других профессиональных деформаций личности педагога [1; 8; 15].

В модели профессионального развития учитель способен выйти за пределы непрерывной повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. «Этот прорыв даёт учителю возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим своё настоящее и будущее, внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудность как стимул к дальнейшему развитию, как преодоление собственных ограничений» [10, с. 140]. Педагог, осознавая свои потенциальные воз-

можности, перспективы личностного и профессионального развития, стремится экспериментировать через поиск, творчество, возможность выбора. «Решающим элементом данной ситуации профессионального развития учителя является возможность и необходимость делать выбор, а значит – ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за всё, что происходит и произойдёт, с другой» [10, с. 140].

В модели профессионального развития ресурсы – это уникальные явления, порождающие некоторый импульс, приводящий к изменению функциональной системы, они вызывают специфические эффекты лишь у учителей с высоким уровнем личностно-профессионального развития. Решающую роль при этом играют «моменты» сочетаемости структур функциональных систем педагога и условий внутренней и/или внешней среды, актуализирующих ресурсы. Таким образом, создаются такие обстоятельства, когда внутреннее и внешнее взаимодействуют по-новому и по-новому осознаются педагогом в их новом значении.

Эта модель является наиболее продуктивной в деятельности творческого учителя, так как расширяет потенциальные творческие возможности и ресурсы педагога, и главное, обеспечивает их инновационную функцию.

Благодаря данной функции педагог развивается и приобретает позитивный опыт, что позволяет привлекать и создавать необходимые ресурсы, главными особенностями которых являются их востребованность и воспроизводимость. При столкновении с трудностями в условиях творчества у педагога возникает потребность в по-

вышенном ресурсном обеспечении. Именно ресурсная регуляция способствует успешной реализации данной потребности и обеспечивает инициативный и инновационный выход за пределы педагогической ситуации, решаемой задачи, профессионального труда педагога в целом. Осознание собственного ресурсного состояния является основой смыслового (смысложизненного) ресурсообеспечения жизнедеятельности. При этом поиск смысла жизни и его обретение – системообразующая характеристика педагога на стадии творческой самореализации, а также характеристика развития личности учащихся, их движения к осмыслению жизнедеятельности, направленного (ориентированного) учителем, осознающим свою миссию.

Цель исследования – теоретическое обоснование и эмпирическая верификация взаимосвязи психологических ресурсов, смысложизненных ориентаций и уровней личностно-профессионального развития педагогов альтернативных моделей педагогического труда.

Методы и результаты исследования

Исследование состояло из трёх этапов.

Задача I этапа – определить ресурсы и резервы личностно-профессионального развития педагогов в разных моделях профессионализации, способствующие созданию оптимальной образовательной среды для учащихся.

Первый этап исследования состоял из 7 серий: 5 серий исследования учителей разных моделей профессионализации ($n=45$), 2 серии были направлены на сравнительный анализ

результатов исследования учителей и учащихся ($n=62$) до кризиса (2018 г.) и в период кризиса (2021–2022 г.).

В исследовании использовалась методическая программа: Самоактуализационный тест (Э. Шостром), «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, методика Холмса и Раге для определения стрессоустойчивости и социальной адаптации, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, методика изучения оценки психологического климата в коллективе Л. Н. Лутошкина, Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера–Ханина.

В первой серии исследования были изучены уровни личностно-профессионального развития учителей (рис. 1). Согласно результатам, 22,9% педагогов относятся к модели профессионального развития, обусловленной ресурсной детерминацией, к модели адаптивного функционирования – 77,1% педагогов. Причём 42% учителей обладают резервными возможностями для поддержания среднего (приемлемого) уровня профессионального функционирования; 35,1% характеризуются низким уровнем личностно-профессионального развития.

Задачей второй серии было выявление уровня эмоционального выгорания учителей (рис. 2). Было выявлено, что синдром эмоционального выгорания сформирован у 51,43% педагогов, в стадии формирования синдром находится 34,28% учителей и лишь у 14,29% синдром эмоционального выгорания не сформирован.

В третьей серии исследования был изучен уровень стрессоустойчивости



Рис. 1 / Fig. 1. Уровни личностно-профессионального развития учителей в разных моделях профессионализации / Levels of personal and professional development of teachers in different models of professionalization

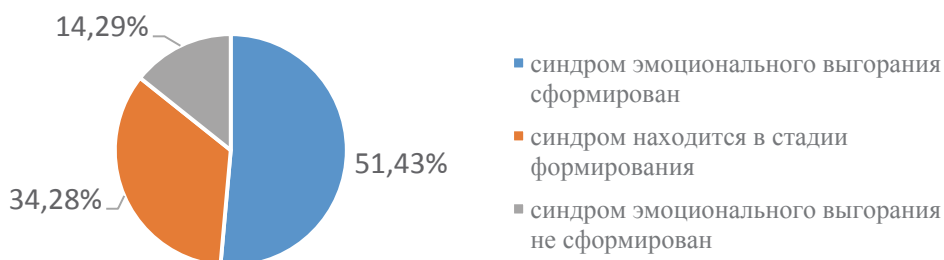


Рис. 2 / Fig. 2. Степень сформированности синдрома эмоционального выгорания педагогов разных моделей профессионализации / The degree of formation of the burnout syndrome of teachers of different professionalization models

педагогов. Результаты представлены на рисунке 3. Педагоги с низкой стрессоустойчивостью разделяются на две группы: у 45,71% выявлена пороговая (средняя) степень сопротивляемости стрессу, а у 25,71% – крайне низкая степень сопротивляемости.

В четвёртой серии исследования были изучены стратегии совладания со стрессом педагогов (рис. 4). Согласно

результатам, ведущей стратегией (45,71%) выступает поиск социальной поддержки, 32,43% учителей в стрессовых ситуациях используют такие стратегии, как дистанцирование и избегание, у 21,86% выделена стратегия принятие ответственности.

В пятой серии исследования были изучены показатели осмысленности жизни педагогов, которые по резуль-

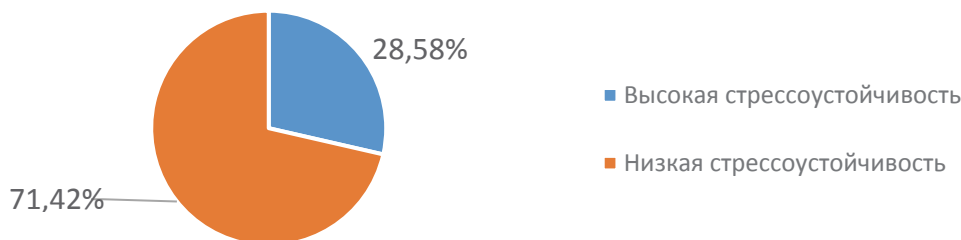


Рис. 3 / Fig. 3. Уровень стрессоустойчивости педагогов разных моделей профессионализации / The level of stress tolerance of teachers of different professionalization models

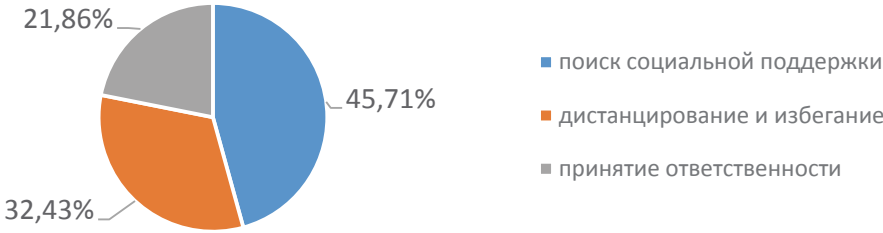


Рис. 4 / Fig. 4. Доминирующие стратегии совладающего поведения педагогов разных моделей профессионализации / Dominant strategies of coping behavior of teachers of different professionalization models

татам диагностики значительно различаются на статистически значимом уровне в трёх группах учителей: с высоким (22,86%), средним (51,2%), низким (25,94%) уровнем личностно-профессионального развития (ЛПР).

В таблице 1 представлены обобщённые результаты, полученные в 5 сериях эксперимента.

В шестой серии исследования сравнивались показатели уровней личностно-профессионального развития

учителей разных моделей профессионализации до кризиса и в период кризиса. Результаты представлены на рисунке 5.

В седьмой серии исследования сравнивались результаты учащихся до кризиса и в период кризиса. Выявлено снижение показателей благоприятности психологического климата (рис. 6), а также повышение показателей ситуативной и личностной тревожности (рис. 7).

Таблица 1 / Table 1

Сравнение ресурсной и резервной детерминации личностно-профессионального развития педагогов в разных моделях профессионализации / Comparison of resource and reserve determination of personal and professional development of teachers in different models of professionalization

Показатели	Модель профессионального развития	Модель адаптивного функционирования	
	Ресурсная детерминация	Резервная детерминация	Отсутствие детерминации
Уровень личностно-профессионального развития	Высокий уровень – 22,9%	Средний уровень – 42%	Низкий уровень – 35,14%
Синдром эмоционального выгорания	Не сформирован – 14,29%	В стадии формирования – 34,28%	Сформирован – 51,43%
Степень сопротивляемости стрессу	Высокая степень – 28,58%	Пороговая степень – 45,71%	Низкая степень – 25,71%
Доминирующие стратегии совладающего поведения	Принятие ответственности – 21,86%	Поиск социальной поддержки – 45,71%	Дистанцирование и избегание – 32,43%
Уровень осмысленности жизни	Высокий уровень – 22,86%	Средний уровень – 51,2%	Низкий уровень – 25,94%

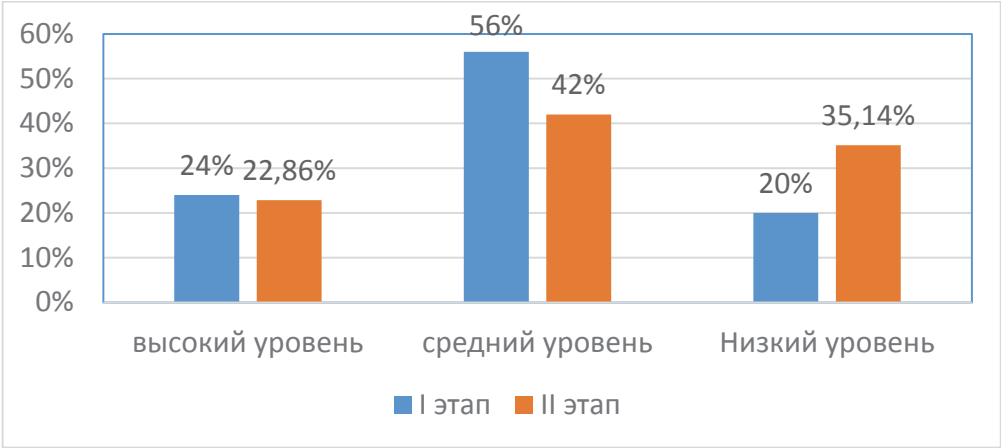


Рис. 5 / Fig. 5. Сравнение уровней личностно-профессионального развития педагогов до и во время кризиса / Comparison of the levels of personal and professional development of teachers before and during the crisis

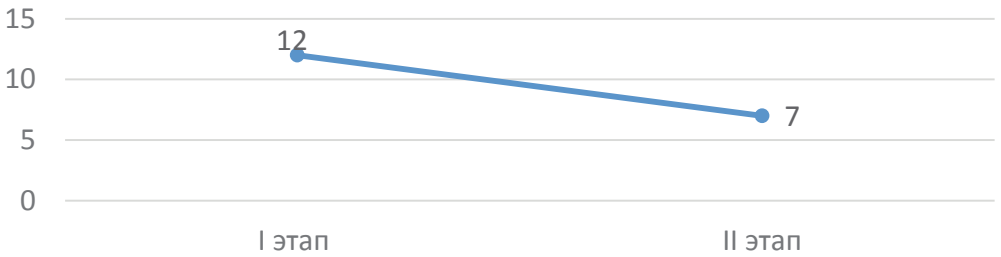


Рис. 6 / Fig. 6. Сравнение показателей благоприятности психологического климата в ученическом коллективе до и во время кризиса / Comparison of indicators of the favorable psychological climate in the student body before and during the crisis

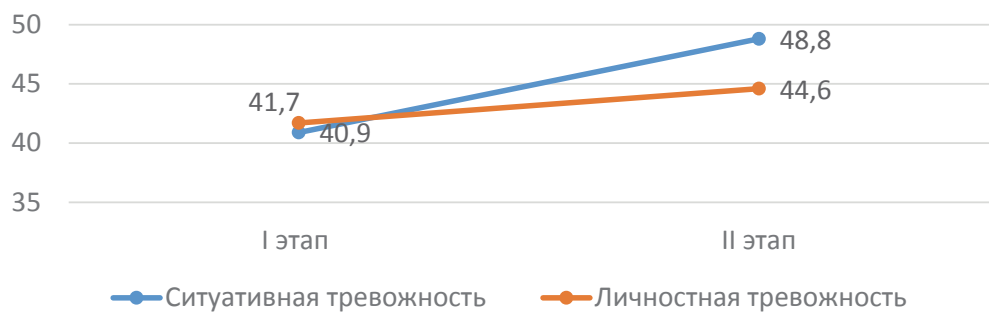


Рис. 7 / Fig. 7. Сравнение показателей ситуативной и личностной тревожности учащихся до и во время кризиса / Comparison of indicators of situational and personal anxiety of students before and during the crisis

Результаты качественного и количественного психологического анализа позволили сделать вывод о том, что в условиях кризиса лишь учителя развивающей модели способны сохранять вектор развития благодаря ресурсной детерминации личностно-профессионального развития. При этом педагогов с высоким уровнем личностно-профессионального развития, обладающих ресурсными возможностями, примерно одинаково до и в период глобального кризиса. Именно они способны создать психологически благоприятную образовательную среду для учащихся. В то время как учителей со средним уровнем личностно-профессионального развития стало гораздо меньше в период кризиса в силу чрезмерного расходования резервных возможностей, их растрате, обеднения запаса, отсутствия их пополнения. Именно они увеличили численность учителей с низким уровнем личностно-профессионального развития, у которых выражены профессиональные деформации (эмоциональное выгорание, низкий уровень стрессоустойчивости, стратегии избегания проблем) в период кризиса, что негативно сказалось на поведении и состоянии учащихся (увеличение показателей личностной и ситуативной тревожности, ухудшение психологического климата в классе).

Разработанная нами технология конструктивного изменения поведения педагога позволяет трансформировать противоречия и риски, характерные для кризисного периода, в ресурс личностно-профессионального развития учителя, обуславливающего создание психологически благоприятной образовательной среды [12].

Задача II этапа исследования – интегрировать в образовательный процесс вуза технологию актуализации психологических ресурсов личностно-профессионального развития педагога.

Формирующий этап теоретико-эмпирического исследования представлял собой лонгитюд 2018–2022 гг., в котором участвовали две группы студентов ($n=107$) педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского: экспериментальная ($n=52$) и контрольная ($n=55$). Экспериментальная группа отличалась от контрольной тем, что в ней процесс профессиональной психологической подготовки студентов был усовершенствован посредством интеграции в этот процесс технологии профессионального развития личности.

С этой целью мы провели преобразования на целевом, содержательном (личностном, межличностном), технологическом, организационном и стратегическом уровнях психологической подготовки будущих педагогов [11].

Результаты сравнительной диагностики до и после интеграции технологии профессионального развития личности в образовательный процесс вуза подтвердили на статистически значимом уровне эффективность технологии как новой практики психологической подготовки педагогов.

Проведённые исследования являются доказательной базой необходимости разработки инновационного пути развития непрерывного педагогического образования на основе новых научных технологий и системных практик актуализации психологических ресурсов личностно-профессионального развития педагога.

В результате первого и второго этапов исследования было показано, что высокий уровень личностно-профессионального развития педагога связан с интегральными личностными характеристиками: направленностью, компетентностью, гибкостью, – которые объединяются в профессионально значимые конstellляции – ресурсы – конструктивное совладание, рефлексивное проектирование, эмоционально-ценностное вовлечение.

Задача III этапа исследования – выявить специфику содержательно-го наполнения психологических ресурсов (конструктивное совладание, рефлексивное проектирование, эмоционально-ценностное вовлечение) личностно-профессионального развития и их связь со смысложизненными ориентациями педагога.

В эксперименте приняли участие 100 преподавателей вузов города Москвы. Эмпирическое исследование включало три серии.

Специально разработанная методическая программа состояла из следующих методик:

I серия – Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома (адапт. Л. Я. Гозман¹ и др.); методика измерения самоэффективности М. Шеера, Дж. Маддукса (адапт. А. В. Бояринцевой); тест «Большая пятёрка» (Big five) (Р. МакКрае, П. Коста); методика определения уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (адапт. Е. Ф. Бажина и др.);

II серия – тест эмпатических способностей В. В. Бойко; Тест смысложиз-

ненных ориентаций Д. А. Леонтьева; опросник совладания со стрессом (COPE) К. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауба (адапт. Е. И. Рассказовой и др.); опросник проактивного совладающего поведения (адапт. Е. С. Старченковой); методика диагностики уровня развития рефлексивности А. В. Карпова; методика «Самоорганизация деятельности» (ОСД) Е. Ю. Мандриковой.

Задача I серии – изучить интегральные личностные характеристики: направленность, компетентность, гибкость и самосознание, – обуславливающие уровень личностно-профессионального развития преподавателя.

На данном этапе были проведены описание и сравнение личностных характеристик педагогов, входящих в модель профессионального развития (группа с высокими показателями) и в модель адаптивного функционирования (группы со средними и низкими показателями). На основании этих характеристик были обнаружены значимые статистические различия между двумя моделями профессиональной деятельности учителей (табл. 2).

В результате факторного анализа данных выделено 5 основных факторов: «самосознание», «поведенческая гибкость», «коммуникативная и деятельностная компетентность», «направленность личности», «эмоциональная гибкость», – которые описывают структуру личностных характеристик педагогов, работающих в рамках модели профессионального развития, и взаимодействуют между собой внутри этой модели.

Задача II серии – выявить показатели ресурсно-прогностических возможностей педагогов.

¹ Признан иностранным агентом / Внесён в перечень иностранных агентов Минюстом РФ; осуждён за распространение ложных сведений о Вооружённых силах РФ.

Таблица 2 / Table 2

Сравнение средних значений переменных в двух моделях профессионального труда / Comparison of the average values of variables in two models of professional work

Методики	Факторы	Модель развития	Адаптивная модель	U-критерий Манна – Уитни
Самоактуализационный тест (CAT)	Ориентация во времени	0,64	0,51	57***
	Поддержка	0,63	0,50	50***
	Ценностные ориентации	0,73	0,55	77*
	Гибкость поведения	0,62	0,48	40,5***
	Сензитивность к себе	0,58	0,46	27,5***
	Спонтанность	0,73	0,48	60,5***
	Самоуважение	0,78	0,62	100*
	Самопринятие	0,67	0,57	65**
	Представление о природе человека	0,60	0,48	40,5***
	Синергия	0,62	0,47	44,5***
	Принятие агрессии	0,61	0,48	31***
	Контактность	0,61	0,47	28,5***
	Познавательные потребности	0,53	0,48	18***
	Креативность	0,52	0,47	18,5***
Тест «Большая пятёрка» (Big five)	Активность – пассивность	0,75	0,68	110,5*
	Доминирование – подчинённость	0,84	0,78	145*
	Общительность – замкнутость	0,78	0,71	125,5*
	Поиск/избегание впечатлений	0,65	0,57	60,5***
	Проявление/избегание внимания	0,68	0,63	85,5*
	Теплота – равнодушие	0,81	0,70	126,5*
	Сотрудничество – соперничество	0,78	0,72	128,5*
	Доверчивость – подозрительность	0,61	0,58	59***
	Понимание – непонимание	0,84	0,72	131,5*
	Уважение других – самоуважение	0,86	0,77	150*
	Аккуратность – неаккуратность	0,87	0,74	143*
	Настойчивость – ненастойчивость	0,86	0,76	147,5*
	Ответственность – безответственность	0,91	0,82	158*
	Самоконтроль – импульсивность	0,65	0,64	78,5*
	Предусмотрительность – беспечность	0,87	0,74	147*
	Тревожность – беззаботность	0,61	0,56	45,5***
	Напряженность – расслабленность	0,52	0,48	21***
	Депрессивность – эмоциональная комфортность	0,62	0,61	59***
	Самокритика – самодостаточность	0,58	0,56	46***
	Эмоциональная лабильность – эмоциональная стабильность	0,53	0,52	33***
	Любопытство – консерватизм	0,66	0,61	82,5*
	Мечтательность – реалистичность	0,68	0,68	101*
	Артистичность – неартистичность	0,74	0,67	105*
	Сензитивность – нечувствительность	0,75	0,68	113,5*
	Пластичность – ригидность	0,71	0,64	99,5*

Окончание табл. 2

Методики	Факторы	Модель развития	Адаптивная модель	U-критерий Манна – Уитни
Методика измерения самооффективности	Уровень самооффективности в сфере предметной деятельности	0,86	0,75	142*
	Уровень самооффективности в сфере межличностного общения	0,87	0,76	147*
Методика определения уровня субъективного контроля (УСК)	Уровень субъективного контроля	0,83	0,67	120*

Примечание: в таблице уровни значимости обозначены:

***максимально значимое различие ($p \leq 0,001$);

**очень значимое различие ($p \leq 0,01$);

*значимое различие ($p \leq 0,05$).

С помощью метода кластерного анализа k-средних выявлены три кластера, в результате чего определены разница в профессиональных ресурсах каждого педагога и его принадлежность к той или иной модели.

Таким образом, в этой серии экспериментов 1-й кластер образовали 24 человека, 2-й кластер – 47 испытуемых, а 3-й кластер – 29 учителей (табл. 3).

Задача III серии – исследовать влияние воздействия всего комплекса психологических ресурсов на уровень личностно-профессионального раз-

вития педагогов с применением множественного регрессивного анализа (МРА) данных.

Независимыми переменными были 5 установленных факторов, а зависимыми – показатели 6 тестов, отражающих ресурсное развитие педагогов. Методом пошагового включения показателей анализ проводился на всей выборке.

По результатам МРА нами получены следующие уравнения регрессии:

1. «Рефлексивное проектирование» = $0,65 + 0,134 \times 3\Phi + 0,164 \times 1\Phi$, где 3Φ – фактор 3 («коммуникативная и дея-

Таблица 3 / Table 3

Кластеризация испытуемых по шкалам ресурсных возможностей / Clustering of subjects according to the scales of resource capabilities

Кластер	Рефлексивное проектирование	Смыслжизненные ориентации	Конструктивное совладание	Эмоционально-ценностное вовлечение	Число случаев	Проценты
1-й	0,84	0,85	0,76	0,91	24	24
2-й	0,85	0,78	0,67	0,78	47	47
3-й	0,76	0,72	0,59	0,73	29	29

тельность компетентность»), 1Ф – фактор 1 («самосознание»).

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

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

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

Все данные, проанализированные в ходе исследования, показали, что связь между зависимой переменной и предикторами является статистически значимой во всех случаях.

Таким образом, из уравнений регрессии можно сделать вывод, что основными факторами, влияющими на высокий уровень личностно-профессионального развития педагогов, является комплекс психологических ресурсов (рефлексивное проектирование, конструктивное совладание, эмоционально-ценностное вовлечение) и смыслжизненных ориентаций.

Полученное уравнение регрессии подтверждает, что более высокие значения комплекса ресурсных возможностей учителя статистически значимо повышают показатели личностно-профессионального развития. И наоборот, чем менее выражены ресурсные возможности педагогов, тем ниже их уровень личностно-профессионального развития.

Такими образом доказано, что главными факторами, детерминирующими высокий уровень личностно-профес-

сионального развития педагога как основного субъекта создания благоприятной образовательной среды для развития учащихся, являются психологические ресурсы во взаимосвязи со смыслжизненными ориентациями.

Заключение

В исследовании впервые выделено психологическое содержание понятий «ресурс» и «резерв» как разных ступеней «вертикального измерения» личностно-профессионального развития педагога: резерв как запас возможностей, ограниченных определёнными внешними и внутренними рамками жизнедеятельности; ресурс как способность педагога осознавать их в себе и оперативно применять, максимально используя всю совокупность своих возможностей в саморазвитии и самоорганизации.

Педагоги развивающей модели, обладающие ресурсными возможностями, способны сохранять вектор развития в условиях кризисных ситуаций.

Для педагогов адаптивной модели, обладающих резервными возможностями, в силу чрезмерного использования их «запаса» в кризисной ситуации характерен вектор регресса.

Комплекс психологических ресурсов и смыслжизненных ориентаций является предиктором личностно-профессионального развития педагогов.

Проведённое теоретико-эмпирическое исследование не только продемонстрировало жизнеспособность идеи ресурсной детерминации личностно-профессионального развития педагога, но и технологически доведено до уровня пригодности для широкого практического использования.

Статья поступила в редакцию 29.01.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбалова С. А. Синдром психического выгорания как следствие профессионального кризиса у педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 321–324. DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0079
2. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
3. Водопьянова Н. Е., Никифоров Г. С., Шингаев С. М. Применение ресурсного подхода в практике психологического обеспечения профессионального здоровья // Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации: коллективная монография. Тверь: Тверской государственный университет, 2019. С. 124–139.
4. Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты: коллективная монография / А. В. Махнач, Л. Г. Дикая, А. А. Нестерова, А. И. Лактионова, Е. А. Рылская. М.: Институт психологии РАН, 2016. 755 с.
5. Кашапов М. М. Структурно-функциональные характеристики ресурсного мышления педагога // Мир психологии. 2023. № 2. С. 21–29. DOI: 10.51944/20738528_2023_2_21.
6. Кибальченко И. А., Эсакусто Т. В. Психология креативности, одарённости и гениальности. Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2021. 237 с.
7. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Питер, 2019. 444 с.
8. Мерзлякова Д. Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 2. С. 48–63. DOI: 10.17759/psyedu.2022140204.
9. 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.
10. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. СПб.: Нестор-История, 2018. 456 с.
11. Митина Л. М. Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3. С. 143–161. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161.
12. Митина Л. М., Митин Г. В., Востокова Ю. И. Психологические закономерности и ресурсы личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог – учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую в условиях технологических трансформаций // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 77–95. DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-77-95.
13. Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы / Л. М. Митина, Н. А. Шайденко, З. В. Лукашеня, С. Н. Кипурова, Э. В. Онищенко. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2022. 276 с.
14. Ресурсы жизнеспособности и стрессоустойчивости современного человека: Психологические, психофизиологические, нейробиологические, педагогические аспекты / Д. Н. Здобнова, Л. Ш. Карапетян, Е. И. Колтунов, С. Ю. Коробова, И. О. Воронова. Челябинск: Полиграф-Мастер, 2021. 264 с.
15. Симатова О. Б. Общепрофессиональные деформации педагогов с различным типом личности по отношению к социальной конкуренции // Известия Российского госу-

дарственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2021. № 202. С. 117–128. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-117-128.

16. Толочек В. А. Условия социальной среды, ресурсы и социальная успешность субъектов: открытые вопросы // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 4. С. 36–47. DOI: 10.31857/S020595920021478-1.
17. Хазова С. А. Ресурсный подход в психологии // Научные подходы в современной отечественной психологии / под. ред. А. Л. Журавлева и др. М.: Институт психологии РАН, 2023. С. 377–390.
18. Чудновский В. Э. Смысл жизни и судьба. М.: Ось-89, 1997. 208 с.
19. Mitina L. M., Mitin G. V., Shchelina S. O. Psychological analysis of prospective studies of continuous pedagogic education within the framework of the convergence principle: traditions and innovations // *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*. 2023. № 2 (62). P. 453–468. DOI: 10.32744/pse.2023.2.26.

REFERENCES

1. Ambalova S. A. [Mental burnout syndrome as a consequence of a professional crisis among teachers]. In: *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psihologiya* [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2020, vol. 9, no. 1 (30), pp. 321–324. DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0079.
2. Beznosov S. P. *Professional'naya deformatsiya lichnosti* [Professional deformation of personality]. St. Petersburg, Rech Publ., 2004. 272 p.
3. Vodopyanova N. E., Nikiforov G. S., Shingaev S. M. [Application of the resource approach in the practice of psychological support of professional health]. In: *Subekt truda i organizatsionnaya sreda: problemy vzaimodeystviya v usloviyakh globalizatsii* [Subject of labor and organizational environment: problems of interaction in the conditions of globalization]. Tver, Tver State University Publ., 2019, pp. 124–139.
4. Mahnach A. V., Dikaya L. G., Nesterova A. A., Laktionova A. I., Rylskaya E. A. *Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty* [Human vitality: individual, professional and social aspects]. Moscow, Institute of Psychology RAS, 2016. 755 p.
5. Kashapov M. M. [Structural and functional characteristics of a teacher's resource thinking]. In: *Mir psihologii* [World of Psychology], 2023, no. 2, pp. 21–29. DOI: 10.51944/20738528_2023_2_21.
6. Kibalchenko I. A., Eksakusto T. V. *Psihologiya kreativnosti, odaryonnosti i genial'nosti* [Psychology of creativity, giftedness and genius]. Taganrog, Southern Federal University Publishing House, 2021. 237 p.
7. Maslow A. G. *Dalnie predely chelovecheskoj psihiki* [Far limits of the human psyche]. St. Petersburg, Piter Publ., 2019. 444 p.
8. Merzlyakova D. R. [Features of the psychological health of teachers with different levels of professional skill in the conditions of digital transformation of the educational process]. In: *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and pedagogical research], 2022, vol. 14, no. 2, pp. 48–63. DOI: 10.17759/psyedu.2022140204.
9. Mitin G. V., Mitina L. M., Vostokova Yu. I. [Professional deformations of teachers and deviations of students during the global crisis: psychological diagnostics, prevention, correction]. In: *Psihologiya i pravo* [Psychology and Law], 2023, no. 2, pp. 183–205. DOI: 10.17759/psylaw.2023130214.
10. Mitina L. M. *Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski* [Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks]. St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2018. 456 p.

11. Mitina L. M. [Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a path to updating the content of pedagogical activity]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2022, no. 3, pp. 143–161. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161.
12. Mitina L. M., Mitin G. V., Vostokova Yu. I. [Psychological patterns and resources of personal and professional development of the multi-subject community “teacher-student” during the transition from one level of education to another in the conditions of technological transformations]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow State regional university. Series: Psychological Sciences], 2023, no. 1, pp. 77–95. DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-77-95.
13. Mitina L. M., Shajdenko N. A., Lukashenya Z. V., Kipurova S. N., Onishchenko E. V. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy Education Publ., 2022. 276 p.
14. Zdobnova D. N., Karapetyan L. Sh., Koltunov E. I., Korobova S. Yu., Voronova I. O. *Resursy zhiznesposobnosti i stressoustojchivosti sovremennogo cheloveka: Psihologicheskie, psihofiziologicheskie, nejrobiologicheskie, pedagogicheskie aspekty* [Resources of vitality and stress resistance of modern man: Psychological, psychophysiological, neurobiological, pedagogical aspects]. Chelyabinsk, Poligraf-Master Publ., 2021. 264 p.
15. Simatova O. B. [General professional deformations of teachers with different personality types in relation to social competition]. In: *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* [News of the Russian State Pedagogical University named after. A. I. Herzen], 2021, no. 202, pp. 117–128. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-117-128.
16. Tolochek V. A. [Conditions of the social environment, resources and social success of subjects: open questions]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2022, vol. 43, no. 4, pp. 36–47. DOI: 10.31857/S020595920021478-1.
17. Hazova S. A. [Resource approach in psychology]. In: Zhuravlev A. L. ed. *Nauchnye podhody v sovremennoj otechestvennoj psihologii* [Scientific approaches in modern domestic psychology]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2023, pp. 377–390.
18. Chudnovskij V. E. *Smysl zhizni i sudba* [The meaning of life and fate]. Moscow, Os'-89 Publ., 1997. 208 p.
19. Mitina L. M., Mitin G. V., Shchelina S. O. Psychological analysis of prospective studies of continuous pedagogic education within the framework of the convergence principle: traditions and innovations. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2023, no. 2 (62), pp. 453–468. DOI: 10.32744/pse.2023.2.26.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Митина Лариса Максимовна – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;

e-mail: mitinalm@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8407-0978

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Larisa M. Mitina – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Chief Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research;
e-mail: mitinalm@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8407-0978

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Митина Л. М. Психологические ресурсы и смысложизненные ориентации в альтернативных моделях профессионализации педагогов // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 2. С. 22–39.
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-22-39

FOR CITATION

Mitina L. M. Psychological resources and life-meaning orientations in alternative models of teacher professionalization. In: *Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2024, no. 2, pp. 22–39.
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-22-39