

Подход и мишени диагностики личностного потенциала сотрудников образовательных организаций

Одними из ключевых ценностей и целевых ориентиров в образовании являются психологическое здоровье и благополучие учащихся. В связи с этим администрацией образовательной организации ставятся задачи по обеспечению детей и подростков условиями, необходимыми для их личностного развития и удовлетворения базовых психологических потребностей. Под этими условиями понимается формирование личностно-развивающей образовательной среды (ЛРОС). К ее характеристикам, по В.А. Ясвину, можно отнести:

- насыщенность возможностями и условиями для развития;
- безопасность;
- структурированность;
- мобильность, то есть возможность трансформации в зависимости от актуальных потребностей ее субъектов;
- степень вовлеченности субъектов в образовательную среду и ее субъективная значимость для них и др.

Качественно такая среда предполагает предоставление учащимся свободы и поддержку их активности. Под активностью здесь понимается наличие таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы;

соответственно под пассивностью — отсутствие этих свойств. Свобода связывается с независимостью суждений и поступков, правом выбора, в то время как зависимость понимается как послушание, исполнительность, приспособленчество.

Для формирования ЛРОС недостаточно только пространственно-предметного и технологического оснащения школы или иной образовательной организации — важнейшей задачей является развитие личностных качеств взрослых участников образовательного процесса. Профессиональный коллектив, состоящий из психологически здоровых и благополучных педагогов¹ и руководства образовательной организации, является фундаментом психологически безопасной и личностно-развивающей среды для учащихся (Smyk & Kachimskaia, 2021; Викторова и др., 2020; Баева & Якиманская, 2013).

Однако в создании такой среды нуждаются не только дети: сложившаяся в системе образования ситуация осложняется противоречием между возросшими требованиями к педагогам и множеством нерешенных у них профессиональных и личностных трудностей. Деятельность педагогов связана с большим количеством стрессоров и психологических угроз, например, интенсивностью труда при низкой заработной плате, чрезмерными требованиями со стороны родителей, руководства и системы образования в целом, сложностями в межличностном взаимодействии, цифровизацией образования и необходимостью использования новых технологий, а также иными проблемами. Все это приводит к различным неблагоприятным последствиям, таким как:

- повышенное беспокойство и страхи;
- неуверенность;
- состояние эмоциональной напряженности в профессиональной деятельности;

1 Здесь и далее категория «педагог» понимается как обобщающая, в которую включены категории «учитель», «воспитатель», «педагог-психолог», «учитель-логопед» и «учитель-дефектолог» и др.

- снижение устойчивости психических функций;
- снижение работоспособности;
- истощение внутренних ресурсов и профессиональное выгорание;
- низкий уровень мотивации и стрессоустойчивости;
- фрустрация, профессиональные кризисы и др.

Проблема психологического здоровья педагогов обусловлена не только особенностями их трудовой деятельности, но и отношением к своему здоровью, низкой осведомленностью о факторах риска и способах профилактики профессиональных кризисов. Психологическое здоровье педагогов включает в себя компоненты, которые находятся в динамическом взаимодействии – благоприятное эмоциональное состояние и умение им управлять, рефлексия, реалистичная самооценка, принятие себя и других, удовлетворенность различными сферами жизни (профессиональной, семейной, социально-психологической), потребность в саморазвитии и успешность адаптации в социуме. Таким образом, реализуемая администрацией задача по созданию личностно-развивающей образовательной среды должна быть ориентирована на потребности не только учащихся, но и педагогов и других участников профессионального коллектива, а поддержание и сохранение психологического здоровья педагога становится актуальным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения (Викторова и др., 2020; Корлякова & Францева, 2020; Сиротюк, 2015; Shmeleva и др., 2022).

Формирование ЛРОС возможно главным образом при помощи организации психологического сопровождения, реализуемого психологической службой образовательной организации. В настоящее время деятельность педагога-психолога зачастую ограничивается мониторинговыми задачами и индивидуальной «кабинетной» работой с учащимися, родителями и педагогами. При этом на обязательную работу психолога с педагогом выделено в среднем от 2 до 30% его функционала, и такая работа во многом сфокусирована на индивидуальных сложностях во взаимодействии с конкретным ребенком и его проблемах и не связана с психологическим состоянием самого педагога. Такой подход к психологической поддержке позволяет глубже разобраться с кон-

кретными запросами и точно решить проблему, однако требует от психолога больших временных затрат, значительно ограничивает круг лиц, получающих помощь, и не позволяет минимизировать риски профессионального выгорания педагогов.

При этом психологическое воздействие на педагогов, которых количественно меньше, чем учащихся, может быть продуктивнее, так как через педагога психолог сможет опосредованно содействовать развитию каждого ученика. В связи с этим психологическая служба образовательной организации должна трансформировать свои задачи, сменив фокус работы с индивидуальной психологической помощи на комплексное психологическое сопровождение (в первую очередь педагогов), позволяющее минимизировать негативные факторы среды и создать оптимальные условия для личностного развития и поддержания благополучия всех участников образовательного процесса. Также важно учитывать, что осуществление психологического сопровождения педагогов предполагает соблюдение определенных принципов: приоритет интересов сопровождаемого педагога, непрерывность и вариативность, системность, комплексность и перманентность (сопровождение на протяжении всей профессиональной деятельности педагога) (Шуникова, 2013; Корлякова & Францева, 2020; Сиротюк, 2015; Шилова, 2012).

Одним из направлений психологического сопровождения является диагностика личностных особенностей педагогов. Для их оценки в качестве мишеней диагностики могут быть выбраны параметры, рассматриваемые в рамках концепции личностного потенциала в соответствии с его тремя подструктурами.

- **Потенциал самоопределения и выбора.** Мишенями для диагностики в рамках этого потенциала выступают автономия, толерантность к неопределенности, субъектность, рефлексия, смысложизненные ориентации и др.
- **Потенциал реализации и достижения.** Диагностика в рамках этого потенциала может быть направлена на оценку выраженности таких личностных особенностей, как оптимизм, самоконтроль, мотивация, настойчивость и др.

- **Потенциал сохранения.** В рамках этого потенциала могут быть выделены такие мишени диагностики, как жизнестойкость, копинг-стратегии и др.

Перечень параметров, включенных в психодиагностику, варьируется в зависимости от целей ее проведения и средовых особенностей конкретной образовательной организации.

Для оценки динамики развития личностного потенциала управленцев и педагогов психологическая диагностика должна проводиться в среднем один раз в год, однако некоторые параметры, например, те, которые связаны с оценкой психологического состояния педагогов, с учетом цикла деятельности образовательной организации могут диагностироваться два раза в год (в начале и в конце учебного года).

Проведение диагностики важно для оценки эффектов образовательных и развивающих мероприятий (тренингов, программ и пр.), проводимых образовательной организацией, а также может рассматриваться как инструмент, используемый и в индивидуальном развитии педагога, и в работе управленческих и педагогических команд и профессиональных сообществ. При этом важно учитывать, что все диагностические мероприятия должны осуществляться с соблюдением этических принципов, и прежде всего конфиденциальности: результаты мониторинговых исследований могут быть представлены в обобщенном виде с обязательным сохранением анонимности респондентов. Кроме того, фокус диагноста и заинтересованных в результатах лиц (администрации) должен быть направлен на поиск зон для личностного и профессионального развития педагогического коллектива, а не с целью контроля или применения санкций.

Диагностика должна проводиться с использованием современных надежных и валидных психодиагностических инструментов, опробованных на русскоязычной выборке. Ниже рассмотрены основные психологические переменные, изучаемые в контексте личностного потенциала субъекта, возможности их диагностики и современные диагностические методики, которые могут быть использованы в работе психологической службы образовательной организации (Шуникова, 2013).

Потенциал самоопределения и выбора

Автономия

Исторически проблема личностной автономии берет начало в исследованиях философских понятий свободы выбора и свободы воли, а также в представлениях об идеальной направленности человеческой жизни, отраженных в этических концепциях. В самом общем виде под личностной автономией понимаются такие проявления в поведении, сознании, чувствах и мыслях человека, которые обусловлены его личностными побуждениями и решениями, а не ситуативными факторами, социальными требованиями или интроецированными правилами. Проявления личностной автономии служат показателями достижения личностной зрелости, а также личностного здоровья и психической устойчивости. И наоборот, дефицит личностной автономии как одной из базовых составляющих личностного здоровья может приводить к различным психическим нарушениям (Дергачева & Леонтьев, 2011).

Проблема автономии занимает важное место в концепции самодетерминации Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева. Согласно ей, развитие личности происходит через развитие ее автономии, или самодетерминации. В качестве ключевых измерений автономии выступают свобода — высшая форма активности, позволяющая ее прекращать или изменять направление в любой точке, и ответственность — высшая форма саморегуляции, предполагающая осознание себя как причины внутренних изменений или изменений во внешнем мире. Если свобода обращена вовнутрь, к самому субъекту, то ответственность — вовне, к объективным результатам действий субъекта.

Развитие свободы и ответственности в онтогенезе происходит отдельно друг от друга, однако к подростковому возрасту траектории их развития соединяются. Во многом этому способствуют поиск и обретение субъектом собственных смысловых и ценностных ориентаций. Таким образом происходит становление свободной активной зрелой личности, действующей в соответствии со своими убеждениями и ценностями и несущей ответственность за свой выбор.

При этом развитие личности может пойти и по иному пути: авторы концепции выделяют такие неблагоприятные варианты развития, как квазисвобода, квазиответственность, а также отказ и от свободы, и от ответственности. Квазисвобода означает свободу без ответственности, проявляется через импульсивность человека и его непредсказуемость не только для других, но и для себя самого, и может быть описана как активность, которая не подчиняется никакой внутренней цели. Напротив, квазиответственность — это ответственность без свободы, при которой человек является добросовестным исполнителем чьей-то воли и проявляет конформизм. Отказ от свободы и ответственности выражается пассивностью личности. Авторы концепции утверждают, что только автономный путь, основанный на полноценном развитии свободы и ответственности, является оптимальной траекторией личностного развития (Леонтьев и др., 2011).

Степень развития самодетерминации может быть диагностирована при помощи русскоязычной версии опросника каузальных ориентаций (РОКО) Э. Дисси и Р. Райана в адаптации Д.А. Леонтьева и коллег, которая дает информацию о сравнительной выраженности одного из трех способов принятия решения в ситуации выбора:

- опора на самостоятельные внутренние критерии (автономность);
- опора на внешние критерии и основания (внешний контроль);
- выжидание и уход от решения (безличность) (Дергачева и др., 2008).

Результаты обследования учителей показывают, что преобладающим типом каузальных ориентаций педагогов является автономный тип (в ситуациях выбора педагоги стараются опираться на свои собственные внутренние критерии), в то время как степень безличности и конформности попадает в диапазон средних значений. Тем не менее при излишней плановости, фиксации на возможных препятствиях, свойственных педагогам, можно предположить, что они могут демонстрировать пассивность в определенных условиях, требующих внутренних или внешних трансформаций и необходимости использовать новые стратегии (Овчарова & Костылева, 2012).

Проблематика автономии учителей, очевидная, но не рассматриваемая в теории и политике образования, начала входить в сферу фи-

лософии образования: анализируются причины отсутствия автономии, подчеркивается ее необходимость в качестве основания современной педагогической модели. Выделяют ее внешние (особый тип управления, процедуры оценивания, отношение к учителям в обществе) и внутренние условия (профессиональная способность, самосознание учителя, педагогическая рефлексия). В качестве решений проблемы отсутствия автономии учителя предлагается следование принципам, позволяющим обратиться к самосознанию педагога:

- принцип обучающегося педагогического сообщества (педагоги могут учиться друг у друга и обсуждать распространенные вызовы и сложности, связанные с педагогической деятельностью);
- модель педагогического образования, которая заключается в перераспределении времени при подготовке молодого педагога в вузе, при котором одна треть времени уделяется углублению предметных знаний, а две трети — практической деятельности с возможностью последующего обсуждения в группе, фасилитации педагогической рефлексии и автономии (Кожевникова, 2016).

Толерантность к неопределенности

Интерес к понятию толерантности/интолерантности к неопределенности (ТН/ИТН) растет, поскольку человек все чаще вынужден принимать решения в условиях неопределенности. Отношение к неопределенности обычно рассматривается в двух плоскостях: принятие условий неопределенности (их поиск, умение действовать в них) и ее избегание (страх при столкновении с ней и стремление к ясности). Второй аспект фиксируется переменной ИТН. ТН/ИТН рассматриваются как важные свойства саморегуляции интеллектуальных стратегий (Корнилова & Чумакова, 2014). ТН положительно связана с целеустремленностью, настойчивостью, самоорганизацией деятельности, жизнестойкими установками, ориентацией на действие при неудаче и при планировании, осмысленностью жизни и отрицательно связана с фиксацией на препятствиях. Данные связи делают ТН одной из ключевых характеристик личностного потенциала. Она позволяет педагогу принимать и проживать ситуации неопределенности с наибольшей пользой для себя, принимать решения, а не уклоняться от выбора, и выдерживать напряжение

в кризисных, проблемных ситуациях, воспринимая их не как катастрофу, а как задачу (Овчарова & Костылева, 2012).

В одном из исследований было продемонстрировано, что уровень ТН у российских педагогов находится на нижней границе нормы: они настороженно относятся к неопределенным ситуациям и склонны отдавать предпочтение старым способам решения перед новыми (там же).

В другом эмпирическом исследовании двух поколений педагогов получены схожие результаты: установлена взаимосвязь ТН с уровнем рефлексивности, стереотипами поведения и личностными чертами педагогов — представителей «информационного» поколения (возраст педагогов — 23–39 лет) и «переходного» (возраст педагогов — от 40 и более лет). Высокая ТН характерна для педагогов «информационного» поколения. Педагоги «переходного» поколения, напротив, не стремятся к изменениям и с осторожностью относятся к новому. Выявлены способы повышения ТН двух поколений в образовательном пространстве: если для «информационного» поколения он состоит в индивидуальной, самостоятельной работе, то для «переходного» поколения — в сотрудничестве, коллективизме. В связи с тем, что средний возраст педагогов составляет 45 лет, то есть в среднем представители этой профессии относятся к «переходному» поколению, ТН должна быть включена в качестве целевого ориентира в процессе развития личностного потенциала педагогов (Kazakevich и др., 2022).

Одним из наиболее часто используемых инструментов в рамках психодиагностики ИТН выступает шкала интолерантности к неопределенности С. Баднера, разработанная в 60-х гг. Ее апробация на российских выборках помогла устранить имевшиеся недостатки — низкую надежность — и получить модифицированный вариант опросника, позволяющий рассматривать и измерять ТН и ИТН в качестве двух самостоятельных переменных, а не двух полюсов одной шкалы. Для диагностики ТН часто используется опросник толерантности к неопределенности Д. Маклейна (MSTAT-I) в адаптации Е.Г. Луковицкой, который измеряет готовность субъекта включаться в неопределенные (новые или не имеющие однозначной интерпретации) ситуации и дает представление о степени развития способности успешно действовать в них (Леонтьев и др., 2016; Осин, 2010; Луковицкая, 1998).

Осмысленность жизни

Смысл жизни — один из наиболее сложных и неоднозначных конструктов в современной психологии и гуманитарных науках. Его можно операционализировать через понятие смысловой регуляции деятельности, которая, по Д.А. Леонтьеву, осуществляется за счет шести смысловых структур, к которым относятся: личностный смысл, смысловой конструкт, смысловая установка, смысловая диспозиция, мотив и личностная ценность. Между этими структурами имеются функциональные взаимосвязи. Высший уровень смысловой регуляции составляют личностные ценности (Осин и др., 2014; Леонтьев, 2003). Диагностика смысловых ориентаций личности может быть произведена при помощи теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, разработанного на основе теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Дж. Крамбо и Л. Махолика. Методика позволяет оценить степень субъективного переживания осмысленности жизни и эвдемонического благополучия. Исследования показывают, что наиболее сильны различия в осмысленности жизни, связанные с видом профессиональной деятельности: среди рассмотренных исследователями профессий и направлений деятельности (около 50) по уровню осмысленности жизни педагоги занимают позицию чуть выше средней (Осин & Кошелева, 2020; Леонтьев, 1992).

В исследовании ценностно-смысловых предикторов профессионального долголетия педагогов, проведенном в 2019 г. на выборке 275 педагогов, обнаружено, что педагоги с большим профессиональным стажем (40 лет и выше) характеризуются высокими уровнями жизненной активности личности, смысложизненных ориентаций и более низким уровнем эмоционального выгорания, по сравнению с педагогами с меньшим стажем. Кроме того, преобладание ценностей индивидуализации над материальными также чаще встречается у педагогов со стажем 40+ лет. Результаты исследования свидетельствуют о том, что характеристики ценностно-смысловой сферы играют решающую роль в продлении педагогами своей профессиональной карьеры. При этом его пролонгирование ради поддержания материального благополучия — так называемое доживание в профессии — зачастую оказывается индикатором прекращения в ближайшем будущем продуктивной деятельности педагога (Зотова & Тихомиров, 2019).

Рефлексия

В соответствии с дифференциальной моделью рефлексивности Д.А. Леонтьева, выделяют три формы рефлексивных процессов:

- системная рефлексия — позитивная форма рефлексии, основанная на самодистанцировании и позволяющая видеть одновременно полюса субъекта и объекта;
- квазирефлексия (фантазирование) — негативный вариант рефлексии, направленность на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации;
- интроспекция (самокопание) — еще одна негативная форма рефлексии, фокусом внимания при которой становится собственное внутреннее состояние при невозможности одновременно удерживать в поле внимания внешний контекст.

Для диагностики выраженности той или иной формы рефлексивных процессов разработана оригинальная методика — Дифференциальный тест рефлексивности (ДТР) (Леонтьев & Осин, 2014).

Существуют различные исследования, посвященные изучению особенностей рефлексии педагогов, под которой понимается способность отображать «внутреннюю картину мира» ученика, а также занять исследовательскую позицию по отношению к своей практической деятельности и к самому себе как ее субъекту. Соединение опыта педагога и его рефлексии дает ключ к развитию его профессионального мастерства (Бизяева, 2004). Педагоги с высоким уровнем развития рефлексивности отличаются выраженным доброжелательным отношением к коллегам, детям и их родителям. Они активны в различных формах деятельности, быстро и точно выполняют задания, сохраняют высокую работоспособность, обладают широким кругом знаний, умений и навыков и с готовностью делятся опытом. Для них характерна удовлетворенность результатами своей деятельности (Жуланова, 2021).

В исследовании рефлексии как составляющей профессионального здоровья учителя, в котором приняли участие 70 учителей, было установлено, что у учителей в наибольшей степени выражена системная рефлексия, которая изменяется с увеличением стажа работы в школе.

В структуре профессионального здоровья выделена наибольшая взаимосвязь эмоционального и рефлексивного компонентов, показано, что системная рефлексия позволяет сохранять профессиональное здоровье учителя (Печеркина, 2017).

Для педагогов «информационного» поколения характерна высокая рефлексивность, а для педагогов, принадлежащих к «переходному» поколению, — более низкая. Высокая рефлексивность может гарантировать и высокую толерантность к неопределенности (Kazakevich и др., 2022).

Жизненная позиция личности

Жизненная позиция личности (ЖПЛ) рассматривается как отношение человека к собственной жизни, как отношение субъектного к объектному в себе. Вопрос об операционализации конструкта ЖПЛ в виде измерительного инструмента был поставлен сравнительно недавно. В результате был разработан новый опросник «Жизненная позиция личности», состоящий из трех шкал, измеряющих гармонию с жизнью, осознанность, или рефлексивность жизненной позиции, а также активность жизненной позиции, или субъектность (Леонтьев & Шильманская (Миюзова), 2019).

Потенциал реализации (достижения)

Оптимизм

Интерес к проблеме оптимизма обусловлен наблюдением, что люди склонны по-разному мыслить в отношении себя, своего потенциала и будущего. В отличие от пессимистического, оптимистическое мышление позволяет поддерживать психологическое благополучие, избегать депрессии и более продуктивно реагировать на жизненные трудности и препятствия, сохраняя уверенность в их разрешимости и проявляя упорство. Современные исследования оптимизма основаны главным образом на двух психологических подходах — концепции диспозиционного оптимизма Ч. Карвера и М. Шейера и концепции атрибутивного стиля, предложенной М. Селигманом. Соответственно различают два типа оптимизма, отражающие разные стороны конструктивного мыш-

ления личности, — диспозиционный оптимизм (ДО) и оптимистический атрибутивный стиль (ОАС).

ДО представляет собой обобщение положительных или отрицательных ожиданий относительно будущего. Согласно результатам исследований, показатели диспозиционного оптимизма связаны с меньшей депрессией, лучшим физическим здоровьем, психологическим благополучием, лучшими межличностными отношениями. Основным постулируемым механизмом этих связей является влияние оптимизма на мотивацию, что проявляется в готовности оптимистов прилагать усилия, направленные на решение жизненных задач. ДО измеряется с помощью Теста диспозиционного оптимизма (ТДО, ТДО-П) — русскоязычного аналога теста М. Шейера, Ч. Карвера и М. Бриджеса (LOT, LOT-R соответственно) (Гордеева и др., 2021; Гордеева и др., 2017).

Под атрибутивным стилем понимается характерный способ, которым люди объясняют себе причины различных жизненных событий. Если оптимисту свойственно объяснять успехи внутренними причинами — своими способностями и поведением, а неудачи и отрицательные события — внешними причинами (неудачей, не зависящими от него обстоятельствами и т.д.), то пессимисту — наоборот. Большинство исследований показывают, что ОАС отрицательно связан с депрессией и положительно — с психологическим благополучием. Также имеются данные о его положительной роли в саморегуляции и успешности деятельности. Для диагностики ОАС используется опросник СТОУН и его краткая версия (Гордеева и др., 2019; Гордеева и др., 2009).

Оптимизм педагога представляет собой позитивное отношение к жизни, жизнерадостность и нахождение положительных сторон происходящих событий. В исследовании 214 педагогов с использованием ТДО наблюдается прямая взаимосвязь между увлеченностью работой и общим показателем ДО. Оптимизм позволяет педагогам относиться к неудачному опыту как к возможности научиться новому и иначе выстроить стратегию совладания с подобными ситуациями (Бурага, 2016).

Самоконтроль

Под самоконтролем понимается способность индивида управлять своим поведением и эмоциями, обдуманно реагировать на происходящие события и прерывать действия, обусловленные нежелательными импульсами и эмоциями. Самоконтроль связан с показателями успешного функционирования и благополучия, является важным личностно-мотивационным ресурсом, способствующим успешности в деятельности и психологическому благополучию.

Люди с высоким уровнем самоконтроля чаще вызывают доверие у других и легче создают близкие отношения. Они реже нарушают закон и меньше склонны к зависимости от наркотиков. Продолжительность жизни у них также выше (Баумайстер, 2015). Исследования самоконтроля у педагогов показывают, что в среднем они ориентированы на действие во всех трех типах ситуаций — при неудаче, планировании и реализации, в то время как размышление о ситуации или ориентация на состояние им свойственны в меньшей степени (Овчарова & Костылева, 2012).

Профессиональная мотивация²

Феномен профессиональной мотивации может быть рассмотрен через призму теории самодетерминации (СДТ) Э. Диси и Р. Райана, которая является лидирующей теорией мотивации и широко используется в организационной, спортивной и педагогической психологии. СДТ предполагает, что мотивация может значительно варьироваться по степени автономности — от внутренней мотивации (автономия наиболее развита), связанной с личным интересом субъекта по отношению к деятельности, к экстернальной (автономия присутствует в минимальной степени), то есть обусловленной различными внешними факторами. Выделяются

2 Подробнее о роли личности учителя как мотиватора см. методическое пособие «Мотивация школьников XXI века: практические советы» (Гордеева, 2022, с. 110–124).

четыре уровня внешней регуляции деятельности. На уровне экстернальной регуляции поведение работника регулируется обещанными наградами и стремлением избежать наказания. Этот уровень характеризуется детерминированностью поведения, которое имеет ярко выраженную контролируемую природу (поддерживается с помощью внешних, чаще всего материальных, наград и санкций).

На следующем уровне – интроецированной саморегуляции – поведение индивида регулируется частично усвоенными им правилами или требованиями, которые побуждают его действовать определенным образом. Работник осуществляет деятельность под влиянием внутренних причин, которые тем не менее имеют контролируемую, межличностную природу. Люди с интроецированной регуляцией выполняют работу, чтобы избежать ощущения вины и стыда, которые могут возникнуть в связи с несоблюдением социальных норм или шаблонов поведения, и поддержать самооценку.

Идентифицированная регуляция имеет место, когда субъект воспринимает деятельность как результат собственного выбора, принимая внешние цели и ценности, ранее регулировавшие ее осуществление, как свои собственные. Осуществляемая деятельность приобретает для работника личностную значимость или согласуется с его личными целями. На этом уровне мотивация имеет не контролируемый, а умеренно автономный характер.

Четвертая, интегративная регуляция предполагает идентификацию субъекта с ценностью выполняемой деятельности, которая становится в его сознании частью его «я» и частью его естественного функционирования. На этом уровне регуляции работа воспринимается как «призвание». Это наиболее автономная и самодетерминированная форма внешней мотивации. Определяющим признаком внутренней мотивации является стремление субъекта деятельности осуществлять ее ради интереса к ней самой, удовольствия от ее выполнения. На российской выборке подтверждена позитивная роль автономной мотивации в поддержании субъективного благополучия работника и его удовлетворенности трудом (Осин и др., 2013).

В зарубежном исследовании на выборке 570 учителей показано, что качество мотивации учителей оказывает влияние на детей, проявляясь

в поддержке их психологических потребностей через стили, которые педагоги используют во взаимодействии с учащимися. Педагоги с высоким уровнем автономной и низким уровнем контролируемой мотивации чаще используют стили педагогического общения, поддерживающие автономию и компетентность учащихся.

Наименее адаптивным является мотивационный профиль, характеризующийся высоким уровнем контролируемой мотивации и низким уровнем автономной. Учителя с этим профилем наиболее уязвимы к выгоранию и чаще прибегают к стилям взаимодействия, фрустрирующим базовые потребности учащихся. Этот вывод должен убедить администрацию школ и другие заинтересованные стороны в значимости развития автономной мотивации педагогов.

Чтобы способствовать развитию автономной мотивации у учителей, рекомендуется создать свободную, хорошо структурированную и теплую рабочую среду. В частности, для удовлетворенности потребности в автономии очень важно создать такой школьный климат, в котором есть возможность для учителей быть самими собой и проявлять инициативу. Для этого директора могут разрешать и поощрять учителей выражать личные идеи и мнения и оставлять возможность действовать в соответствии с ними. Для удовлетворенности потребности в компетентности рекомендуется создать хорошо структурированную среду. Например, важно создать четкие ожидания, чтобы учителя знали, что от них ждут. Теплый школьный климат, в котором учителя могут открыто побеседовать о рабочих или личных проблемах и в котором ценятся благополучие каждого сотрудника и взаимоподдержка, будет способствовать повышению удовлетворенности базовой потребности учителей в связанности (Van den Berghe и др., 2014).

Диагностика качества мотивации может производиться при помощи универсальной шкалы типов мотивационной регуляции (UPLOC) (Шелдон и др., 2015), а также Опросника профессиональной мотивации (Осин и др., 2017). При этом важны не количественные значения того или иного типа мотивации, а их соотношение.

Потенциал сохранения (жизнестойкости)

Жизнестойкость

Понятие жизнестойкости было введено С. Мадди в конце 1970-х гг. Жизнестойкость (англ. *hardiness*) — это система убеждений о себе и о мире, которая препятствует возникновению внутреннего напряжения (стресса) в сложных ситуациях и позволяет воспринимать их как менее значимые. Она предсказывает успешное совладание со стрессом, психическое и соматическое здоровье, субъективное благополучие и успешность в различных областях деятельности. Многочисленные исследования показывают, что жизнестойкость реализуется через механизм совладания со стрессорами, включающий активные стратегии.

Мадди описал три базовых убеждения, образующие конструкт жизнестойкости в аспекте установок личности, которые непосредственно влияют на использование тех или иных способов совладания: вовлеченность, контроль и принятие риска. Вовлеченность (*commitment*) — это вера человека в то, что благодаря активному участию в происходящем он может найти в жизни нечто интересное и ценное для себя. Контроль (*control*) — это убеждение в том, что благодаря собственной активности человек способен влиять на последствия происходящих вокруг него событий. Принятие риска (*challenge*) — это убеждение в том, что любой опыт, даже негативный, ценен сам по себе как возможность чему-то научиться, а, следовательно, не стоит бояться возможной неудачи.

Исследование жизнестойкости педагогов продемонстрировало положительную связь с их ориентацией на действие при неудаче и планировании, а также с осмысленностью жизни. Было обнаружено, что уровень жизнестойкости педагогов находится чуть выше нормы: они обладают выраженными уровнями ресурсов устойчивости и умеют действовать в условиях стресса и в трудных жизненных ситуациях (Овчарова & Костылева, 2012).

Диагностика жизнестойкости может проводиться при помощи опросника «Тест жизнестойкости» С. Мадди (*HARDI-Survey*) и его краткой версии в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, Е.Н. Осина (Осин, 2013; Осин & Рассказова, 2013).

Копинг-стратегии

С понятием «копинг» связывают разного рода процессы, направленные на адаптацию человека к требованиям ситуации, вызывающей стресс, и, как следствие, восстановление субъективного благополучия. Обычно термин «копинг» относят к стратегиям реагирования в ответ на внешние условия, но можно говорить и о проактивном копинге, направленном на предотвращение действия будущего стрессора и подготовку к возможной стрессовой ситуации. У педагогов, чья профессиональная деятельность связана с постоянными высокими нагрузками и, как следствие, высоким риском развития хронического утомления, стратегии совладания являются важным механизмом профилактики психического истощения (Хван, 2021).

Исследование, проведенное в 2020 г. на 58 педагогах, позволяет сформировать следующий профиль частоты использования ими различных копинг-стратегий. В целом у учителей преобладают такие стратегии, как самоконтроль, положительная переориентация и планирование решения проблемы, которые относятся к адаптивным способам совладания. Наименее выражены такие стратегии, как принятие ответственности и дистанцирование. Кроме того, использование различных стратегий зависит от успешности реализации педагогической деятельности. Так, у учителей с низким уровнем успешности преобладают такие копинг-стратегии, как избегание и поиск социальной поддержки. Менее всего выражены такие способы совладания, как положительная переоценка, принятие ответственности и планирование решения проблемы. У педагогов с высокой успешностью педагогической деятельности наиболее выражены положительная переоценка и планирование решения, относящиеся к продуктивным способам совладания (Старченко, 2020).

Наиболее распространены в практике две методики диагностики копинг-стратегий. Первый – опросник «Способы совладающего поведения», разработанный Р. Лазарусом и С. Фолкман и имеющий несколько русскоязычных версий (Вассерман и др., 2009). Второй – опросник совладания со стрессом COPE К. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауб (Рассказова и др., 2013; Рассказова & Гордеева, 2011).

Благополучие и мудрость педагога как результат развития его личностного потенциала

Развитие трех компонентов личностного потенциала способствует благополучию и личностной зрелости педагога, которые являются целевыми ориентирами в современном образовании.

Благополучие может быть описано через концепцию психологического здоровья К. Киза, который выделяет:

- эмоциональное гедонистическое благополучие, отражающее преобладание позитивных эмоций над негативными;
- социальное эвдемоническое благополучие, отражающее вклад в общество, ощущение принадлежности, развития, принятия и связности общества;
- психологическое эвдемоническое благополучие, отражающее принятие себя, управление окружением, позитивные отношения, личностный рост, автономию и наличие цели в жизни.

На основе этой концепции создана методика «Спектр психологического здоровья» (MHCSF), позволяющая оценивать выраженность психологического, социального и эмоционального видов благополучия (Осин & Леонтьев, 2020; Żemojtel-Piotrowska и др., 2018).

Второй результат, имеющий интегративный характер и рассматриваемый как следствие развития личностного потенциала педагога, связан с усложнением его личности и может быть описан через понятие мудрости. В условиях кризисного и нестабильного мира исследования мудрости приобретают особую значимость, поскольку личностная мудрость становится одним из важнейших ресурсов человека. Эти исследования позволяют описать мудрого человека как понимающего, опытного, наблюдательного, умного, интуитивного, прагматичного, сопереживающего, склонного к самоанализу, компетентного, деликатного, а также обладающего чувством юмора (Дровосеков и др., 2020).

Если раньше диагностировать мудрость было затруднительно в связи со сложностью выделения ее структуры, то в настоящее время разработаны надежные и валидные инструменты, позволяющие исследовать этот конструкт. Для диагностики мудрости может быть использована

русскоязычная версия Шкалы самооценки мудрости (SAWS) Дж. Вебстера на основе его пятифакторной модели, включающей открытость, регуляцию эмоций, юмор, опыт, а также воспоминания/рефлексию (Дровосеков и др., 2020). Также был адаптирован опросник шкалы мудрости (3D-WS) М. Ардельт, которая предложила модель мудрости, включающую три компонента: когнитивный (опыт, интеллект), рефлексивный (самоанализ, интуиция) и эмоциональный (сострадание, эмпатия) (Дровосеков, 2018).

Заключение

Исследования педагогов в аспекте различных параметров позволяют сделать вывод о более высоком уровне развития у них потенциала жизнестойкости при менее развитом потенциале самоопределения. При этом, что у учащихся, наоборот, слабее развит потенциал жизнестойкости, однако сильнее — потенциал самоопределения в части понимания и следования за своими интересами и увлечениями, такие особенности могут выражаться в «конфликте поколений» — разногласиях и недопонимании между педагогами и учащимися. В связи с этим развитие педагогической рефлексии, субъектности и автономии может быть зоной для личностного и, как следствие, профессионального развития педагогов.

Каждая образовательная организация в ходе диагностики может получить свой усредненный личностный профиль педагогов в разрезе исследуемых показателей. Его можно как сравнивать с нормативными значениями (среднестатистическими значениями по популяции), так и анализировать в динамике посредством проведения повторных мониторингов. Также интересной задачей в рамках диагностики личностного потенциала может быть исследование вклада различных личностных результатов и профессиональных компетенций педагогов в личностное развитие учащихся.

Пользователями результатов диагностики в образовательной организации являются:

- 1. Педагоги.** Они получают обратную связь о развитии у себя того или иного показателя личностного потенциала и могут использовать ее для рефлексии собственной педагогической стратегии, а также опреде-

ления зон личностного развития в будущем и работы над ними самостоятельно или с помощью психолога.

2. Психологическая служба. На основе общих и индивидуальных данных диагностики служба строит планы и проектирует мероприятия с целью развития персонала образовательной организации в рамках индивидуального (консультации, психологическое обследование) и группового (программы повышения квалификации, тренинги и др.) форматов работ, проводят ежегодные мониторинговые исследования и составляют обобщенные отчеты по итогам диагностики для использования руководителем организации, внутренними педагогическими командами и сообществами в процессе принятия решений.

3. Руководитель образовательной организации. Он использует агрегированные и усредненные данные для планирования мер по формированию лично-развивающей образовательной среды, принимает план развития персонала, расписанный по конкретным мероприятиям и обоснованный данными диагностики, может сравнивать показатели своей организации с усредненными показателями в сфере образования в целом. При автоматизации диагностического мониторинга руководитель может получать отчеты в форме так называемых дашбордов (графических панелей, наглядно отображающих данные, сгруппированные по смыслу, для легкого и удобного восприятия информации; интерактивных настраиваемых отчетов по разным темам деятельности организации), на которые выводятся основные показатели деятельности организации.

Литература

- Баева И.А., Якиманская И.С. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации // Психологическая наука и образование, 2013, 1, 1–12.
- Баумайстер Р. Владеть собой – владеть всем миром // В мире науки, 2015, 5–6, 128–135.
- Бизяева А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. – ПГПИ им. СМ Кирова, 2004.
- Бурага Н.А. Субъективная витальность и оптимизм увлеченных работой педагогов // European journal of education and applied psychology, 2016, 2, 70–72.
- Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю., Новожилова М.Ю., Вукс А.Я. Методика психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями. – Психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева, 2009.
- Викторова Е.А., Склярченко Н.И., Лобынцева К.Г., Алексеева Е.А. Методическое пособие по организации работы в рамках психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапах профессиональных кризисов. – ОГБУ «Белгородский региональный центр психолого-медико-социального сопровождения», 2020.
- Гордеева Т.О. Мотивация школьников XXI века: Практические советы. Методическое пособие. – Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2022.
- Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. – М.: Смысл, 2009.
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Оптимистический атрибутивный стиль и диспозиционный оптимизм: Эмпирическая проверка сходства и различия двух конструктов // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2017, 14(4), 756–765. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2017-4-756-765>.

- Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., & Осин, Е.Н. (2021). Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 18(1), 34–55. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-34-55>
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н., Титова-Грэншам В.А. Краткий опросник оптимистического атрибутивного стиля // Психологический журнал, 2019, 40(6), 76–86.
- Дергачева О.Е., Дорфман Н.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций // Вестник Московского университета. 2008. Серия 14. Психология, 3, 91–106.
- Дергачева О.Е., Леонтьев Д.А. Личностная автономия как составляющая личностного потенциала / Личностный потенциал: Структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. С. 210–240
- Дровосеков С.Э. Психометрический анализ русскоязычной шкалы мудрости 3D-WS // Прикладная юридическая психология, 2018, 2(43), 88–95.
- Дровосеков С.Э., Митина О.В., Низовских Н.А. Шкала самооценки мудрости Дж. Вебстера (SAWS): Психометрический анализ русскоязычной версии // Вестник Вятского государственного университета. 2019, №3(133). <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.19.047>.
- Жуланова И.В. Профессиональная рефлексия учителя в различных образовательных практиках // Мир науки. Педагогика и психология. 2021, 9(5), 1–18. <https://mir-nauki.com/PDF/16PSMN521.pdf>.
- Зотова Н.Г., Тихомиров М.Ю. Ценностно-смысловые предикторы профессионального долголетия педагогов // Актуальные проблемы экстремальной и кризисной психологии. – Екатеринбург., 2019. 37–39.
- Кожевникова М. Автономия учителей // Образовательная политика, 2016, 4(74), 47–59.
- Корлякова С.Г., Францева Е.Н. Психологическое здоровье педагогов в условиях профессиональных рисков современной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования, 2020, 68(2), 425–428.

- Корнилова Т.В., Чумакова М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014, 7(1), 92–110.
- Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992.
- Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003.
- Леонтьев Д.А., Калитиевская Е.Р., Осин Е.Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации /Личностный потенциал: Структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. С. 611–641.
- Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: От объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014, 11(4), 110–135.
- Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Луковицкая Е.Г. Диагностика толерантности к неопределенности: Шкалы Д. Маклейна. – М.: Смысл, 2016.
- Леонтьев Д.А., Шильманская (Миюзова) А.Е. Жизненная позиция личности: От теории к операционализации // Вопросы психологии, 2019, 1, 90–100.
- Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: Дис. Канд. Психол. Наук, 1998.
- Овчарова Н.В., Костылева А.А. Влияние личностного потенциала педагога на диалог в педагогическом общении: Монография. – Изд-во Курганского государственного университета, 2012.
- Осин Е.Н. Факторная структура русскоязычной версии «Шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна» // Психологическая диагностика, 2010, 2, 65–86.
- Осин Е.Н. Факторная структура краткой версии Теста жизнестойкости // Организационная психология, 2013, 3(3), 42–60.
- Осин Е.Н., Горбунова А.А., Гордеева Т.О., Иванова Т.Ю., Кошелева Н.В., Овчинникова (Мандрикова). Профессиональная мотивация сотруд-

- ников российских предприятий: Диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности // Организационная психология, 2017, 7(4), 21–49.
- Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Гордеева Т.О. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // Организационная психология, 2013, 3(1), 8–29.
- Осин Е.Н., Кошелева Н.В. Тест смысложизненных ориентаций: Новые данные о структуре и валидности // Вопросы психологии, 2010, 66(6), 150–161.
- Осин Е.Н., Кузнецова С.С., Малютина А.В. ИмPLICITные концепции смысла жизни и осмысленной жизни / Психология смысла жизни: Методологические, теоретические и прикладные проблемы / Под ред. К.В. Карпинского, В.Э. Чудновского. – ГрГУ, 2014. С. 118–138.
- Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: Психометрические характеристики и сравнительный анализ // The monitoring of public opinion economic & social changes, 2020, 1, 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>.
- Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: Психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2013, 2, 147–165.
- Печеркина А.А. Роль рефлексии в поддержании профессионального здоровья учителя // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры, 2017, 23(4), 127–136.
- Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в структуре личностного потенциала / Личностный потенциал: Структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. С. 267–299.
- Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: Психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал высшей школы экономики, 2013, 10(1), 82–118.

- Сиротюк А.Л. Роль психологического сопровождения педагогов в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки / Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога. 2015. С. 130–135.
- Старченко В.В. Копинг-стратегии учителей и успешность педагогической деятельности / Перспективные направления взаимодействия науки и общества как основа инновационного развития: Сборник статей Международной научно-практической конференции (25 сентября 2020 г., г. Стерлитамак). – Уфа: Аэтерна, 2020. С. 152–160
- Хван А.А. Психологический стресс (утомление) и копинг-стратегии учителей (введение в проблему) / А.А. Хван, Т.А. Симонов. – СПб.: Бук, 2021.
- Шелдон К.М., Сучков Д.Д., Осин Е.Н., Гордеева Т.О., Рассказова Е.И., Бобров В.В. Разработка универсальной шкалы типов мотивационной регуляции (UPLOC). В 2 т. Т.1, 336–343. 2015.
- Шилова О.Р. Профессиональная деятельность школьного психолога в условиях внедрения ФГОС второго поколения // «Психология образования: Модернизация психолого-педагогического образования», (Москва, 11–13 декабря 2012) Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, 2012, 11, 379–381.
- Шуникова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение в рамках введения ФГОС. // 2013. 215–219.
- Kazakevich, I.V., Sinko, T.V., & Pishchik, V.I. The model of teachers' attitude to uncertainty construct: With the main focus on different generations of educators // Science for Education Today, 2022, 12(3), 31–47. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2203.02>
- Shmeleva, E.A., Kislyakov, P.A., Kolchugina, N.I., & Phan, T.K. Hardiness and psychological safety of a teacher in an educational environment // The Education and science journal, 2022, 24(9), 143–173. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-9-143-173>.

- Smyk, Y. V., & Kachimskaya, A. Y. Teacher's capacity for psychological safety as a condition for schoolchildren's psychological safety // *Science for Education Today*, 2021, 11(1), 42–58. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.03>.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout // *Psychology of Sport and Exercise*, 2014, 15(4), 407–417. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>.
- Żemojtel-Piotrowska, M., Piotrowski, J.P., Osin, E.N., Ciecuch, J., Adams, B.G., Ardi, R., Bălăţescu, S., Bogomaz, S., Bhomi, A.L., Clinton, A., de Clunie, G.T., Czarna, A.Z., Esteves, C., Gouveia, V., Halik, M.H.J., Hosseini, A., Khachatryan, N., Kamble, S.V., Kawula, A., ... Maltby, J. The mental health continuum-short form: The structure and application for cross-cultural studies-A 38 nation study // *Journal of Clinical Psychology*, 2016, 74(6), 1034–1052. <https://doi.org/10.1002/jclp.22570>.