

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-24-09>

УДК/UDC 159.9.07

Ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития педагога: научное обоснование и технологические решения

Л.М. Митина ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ mitinalm@mail.ru

Резюме

Актуальность. Современная ситуация развития общества отличается появлением новых внешних стимулов как вызовов, с одной стороны, порождающих противоречия и барьеры в системе образования, а с другой — расширяющих горизонты, перспективы, ресурсы и метаресурсы развития личности субъектов образования и, прежде всего, педагога, от которого в значительной степени зависит будущее детей и молодежи страны.

Цель. Теоретическое обоснование, эмпирическая верификация и технологическая актуализация психологических ресурсов детерминации личностно-профессионального развития педагога.

Выборка. Студенты вузов ($n = 663$), преподаватели вузов ($n = 100$), учащиеся старших классов ($n = 125$), учителя школ ($n = 90$).

Методы. Исследование состояло из четырех этапов, для каждого из которых была разработана специальная методическая программа.

Результаты. Выявлена специфика содержательного наполнения психологических ресурсов личностно-профессионального развития педагогов: рефлексивное проектирование, конструктивное совладание, эмоционально-ценностное вовлечение. Показано, что комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных ресурсно-прогностических конструктов — метаресурсов — выступает главным фактором (предиктором), детерминирующим высокий уровень личностно-профессионального развития педагога. Разработана структурно-содержательная модель ресурсной детерминации личностно-профессионального развития субъектов образования на целевом, содержательном (личностном, межличностном), технологическом, организационном и стратегическом уровнях психологической подготовки будущих педагогов.

Выводы. Концепция ресурсно-прогностической детерминации развития педагога, основывающаяся на идее максимально возможной опоры на саморазвитие и самоорганизацию, предполагает эффективное использование педагогом всей совокупности своих ресурсов (метаресурсов) в индивидуально неповторимой



ситуации. Технология актуализации психологических ресурсов детерминации личностно-профессионального развития педагогов (будущих педагогов) доказала свою эффективность в экспериментах, что позволяет рекомендовать данную технологию к внедрению в образовательный процесс школы, колледжа, вуза.

Ключевые слова: ресурсно-прогностическая детерминация, личностно-профессиональное развитие, концепция, технология, психологические ресурсы, конструктивное совладание, рефлексивное проектирование, эмоционально-ценностное вовлечение, модели профессионализации, педагог, учащиеся

Финансирование. Работа выполнена по теме Госзадания Минобрнауки «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE — 2024-0017).

Для цитирования: Митина, Л.М. (2024). Ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития педагога: научное обоснование и технологические решения. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 13–32. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-09>

Resource-prognostic determination of personal and professional development of a teacher: scientific substantiation and technological solutions

Larisa M. Mitina ✉

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

✉ mitinalm@mail.ru

Abstract

Background. The current situation of society development is characterized by the emergence of new external stimuli as the challenges generating contradictions and barriers in the education system on the one hand, and on the other hand-expanding horizons, prospects, resources and meta-resources for the development of personality of subjects of education and especially the teachers as the future of children and youth largely depends on them.

Objectives. Theoretical substantiation, empirical verification and technological actualization of psychological resources for determining the personal and professional development of a teacher.

Study Participants. University students (n = 663), university professors (n = 100), high school students (n = 125), school teachers (n = 90).

Methods. The study consisted of four stages. A special methodological program has been developed for each stage.

Results. The study revealed the specifics of the content structure of psychological resources relevant for the personal and professional development of teachers:

reflexive projecting, constructive coping, emotional and value engagement. It is demonstrated that the complex of interrelated and interdependent resource-prognostic constructs — meta-resources acts as the main factor (predictor) determining the high level of personal and professional development of a teacher. The data analysis allowed to create a structural model of resource determination of personal and professional development of the subjects of education at the target, content (personal, interpersonal), technological, organizational, and strategic levels of psychological training for teachers.

Conclusions. The concept of resource-prognostic determination of the teachers' development, based on the idea of the maximum possible reliance on self-development and self-organization, assumes the most effective implementation of the totality of a teacher's resources (meta-resources) in an individually unique situation. The technology of actualization of psychological resources for determining the personal and professional development of teachers (future teachers) has proven its effectiveness in experiments, which allows to recommend this technology for implementation in the educational process of schools, colleges, universities.

Keywords: resource-prognostic determination, personal and professional development, education concept, technology, psychological resources, reflexive projecting, constructive coping, emotional and value engagement, professionalization models, teacher, students

Funding. The work was carried out on the topic of the State Task of the Ministry of Education and Science “Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of continuing education: psychological foundations, technologies, efficiency factors” (FNRE — 2024-0017).

For citation: Mitina, L.M. (2024). Resource-prognostic determination of personal and professional development of a teacher: scientific substantiation and technological solutions. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 13–32. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-09>

Введение

В современной мировой геополитической обстановке для обеспечения независимости, самодостаточности и конкурентоспособности нашей стране необходимы опережающие темпы развития, прорывные технологии и человеческие ресурсы как главный потенциал государства. В решении этой стратегической задачи центральное место принадлежит образованию, направленному на подготовку к вызовам времени молодых людей, стремящихся к максимальной реализации своих возможностей и талантов, благодаря педагогам, способным вдохновить и вовлечь их интеллект и эмоции в творческий процесс созидания будущего. А для этого сам педагог должен быть личностью, которой хотелось бы подражать и за которой хотелось бы следовать; личностью, обладающей знаниями, опытом и потенциалом (резервами и ресурсами) для адекватной оценки и анализа ситуации, конструктивного разрешения возникающих проблем и внутриличностных противоречий, прогнозирования будущего в соответствии со своими ценностями, смыслами и нравственными принципами.

В этой связи перед исследователями встает вопрос: какие психологические условия и средства необходимы педагогу, чтобы быть способным активизировать свои ресурсы, осознавать их и оперативно применять в нужный момент?

Теоретическое обоснование

Проведение сравнительного анализа существующих направлений изучения ресурсного подхода в различных областях психологии позволило нам выделить тот специфический контекст, который задают пониманию сущности данного конструкта исследования психологических потенциалов профессионального развития личности. К теоретическим предпосылкам такого понимания относятся толкования природы потенциального как

— ресурса и резерва личности (Ломов, 1989); количественного накопления качественно новых структур (Асеев, 1976); «консервации» ресурсов (Hobfoll, 2011);

— рефлексивной основы структурной организации внутреннего мира человека (Карпов, 2020); средства активизации процесса саморазвития индивидуальности (Самсоненко, 2020); рефлексивного механизма развития личности (Василевская, 2020);

— проектирования в контексте прогнозирования собственного будущего (Зеер, Третьякова, 2021), развития проектного мышления (Лазарев, Носова, 2020) и прогностических способностей (Семенов, Гришин, 2021);

— стратегии совладания во взаимосвязи с личностными ресурсами и эмоциональным интеллектом (Ерохина, 2011); индивидуального стиля совладания со стрессом (Рогозян, 2012), интеграции проактивной саморегуляции с социальными ресурсами (Greenglass, 2002);

— ценностно-смысловой вовлеченности в профессиональную деятельность (Почтарева, 2017), эмоционального и ценностного вовлечения в детско-взрослую общность (Шустова, Жимаева, 2022).

Психологический анализ позволил сделать следующие основные выводы:

1. Существуют две основные 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 может быть использовано для достижения необходимых целей. Вторая позиция акцентирует внимание на понимании ресурсов как «внутренних условий» человека, которые ситуативно или целенаправленно могут им актуализироваться и применяться, расширяя его возможности в решении задач при переходе на новый уровень социального функционирования. Таким образом, различают ресурсы, которые поддерживают функции систем, сформированных ранее, и ресурсы, которые формируют новые функции.

2. Глубокие и содержательные исследования относятся, как правило, к отдельным (разным) направлениям изучения ресурсности, отличаются недостаточной интеграцией указанных направлений и не соответствуют множественности реальных связей, которые существуют между предметами этих исследований

(характеристиками ресурсных компонентов). В то же время, именно концептуальный синтез необходим для содержательного наполнения понятия психологических ресурсов и получения нового знания.

Делая акцент на общем и особенном в понимании учеными феномена ресурсов, определим теоретические задачи нашего исследования: выявить и проанализировать сущность феномена «ресурсность» и разработать концепцию ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития педагога.

Принципиально новым в изучении проблем ресурсности является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход и концепция профессионального развития личности педагога (Митина, 2018; Митина, 2023б). В концепции выделены две альтернативные модели профессионализации: модель профессионального развития и модель адаптивного функционирования, отличающиеся уровнем развития самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости).

Согласно концептуальным положениям, в модели адаптивного функционирования речь идет не о ресурсах развития, а о резервах функционирования. Понятие «резервы» включает, по-нашему мнению, сформированные профессиональные знания, умения, навыки; стиль деятельности; наработанные приемы взаимодействия с разными субъектами образовательного пространства; индивидуальные особенности педагога и др. В модели адаптивного функционирования резервы как некоторые инварианты определенное время сохраняют свою значимость «подпитки» возможностей учителя, а именно — его функциональных систем и жизнеспособности в целом.

Вместе с тем результаты наших исследований (Митин и др., 2023) показали, что длительное расходование резервов, их растрата, обеднение их «запаса» снижают уровень профессионального функционирования педагога. В этом и есть причина эмоционального выгорания, стагнации и других профессиональных деформаций личности педагога.

В модели профессионального развития ресурсы — это уникальные явления, порождающие некоторый импульс, приводящий к изменению функциональной системы. Такие специфические эффекты они вызывают лишь у учителей с высоким уровнем личностно-профессионального развития.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности педагога (модель развития), мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки личности: самоопределения, самовыражения, самореализации. При переходе с одной стадии на другую интегральные личностные характеристики педагога — направленность, компетентность, гибкость — объединяются в профессионально значимые констелляции — ресурсы: конструктивное совладание, рефлексивное проектирование, эмоционально-ценностное вовлечение.

Методы

Каждое из ресурсных образований изучалось на отдельном этапе исследования.

I этап был направлен на изучение психологического содержания рефлексивно-проектировочного ресурса (методики: опросник рефлексивности А.В. Карпова; опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева; исследование самооценки Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн в авторской модификации; методика «Личностный дифференциал» в адаптации НИИ им. В.М. Бехтерева; «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина и др.; опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой) и его взаимосвязи с уровнями личностно-профессионального развития (методики: Самоактуализационный тест — САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной и др.).

II этап — изучение психологического содержания конструктивного совладания как ресурса (методики: опросник совладания со стрессом (СОРЕ) К. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауба в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина; опросник проактивного совладающего поведения в адаптации Е.С. Старченковой) и его взаимосвязи с уровнями личностно-профессионального развития (методики: Самоактуализационный тест — САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной и др.);

III этап — изучение психологического содержания эмоционально-ценностного вовлечения как ресурса (для учителей — методика изучения ценностных ориентаций (М. Рокич), методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко), опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус), диагностика профессиональных позиций, отношения педагога к детям, стиль общения (Р.В. Овчарова); для учащихся — шкала общей прокрастинации К. Лэй (модификация Н.Г. Гаранян), шкала тревожности Спилбергера — Ханина, методика Басса — Дарки (модификация А.К. Осницкого), методика склонности к девиантному поведению (Э.В. Леус, А.Г. Соловьев); для студентов — уровень соотношения ценности и доступности (Е.Б. Фанталова), тест эмпатических способностей (В.В. Бойко), Я-концепция как обоснование воздействия на другого человека (ЗОЯК) Г.С. Абрамовой, авторские анкеты, интервью, наблюдения) и его взаимосвязи с уровнями личностно-профессионального развития педагогов (Самоактуализационный тест — САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной и др.).

Каждый из трех этапов состоял из констатирующего и формирующего экспериментов.

IV этап был направлен на проверку предположения о том, что высокий уровень личностно-профессионального развития педагогов определяется комплексом взаимосвязанных и взаимообусловленных ресурсно-прогностических конструктов — метаресурсов. Методики: I серия — Самоактуализационный тест (САТ) в адаптации Ю.Е. Алешиной и др.; методика измерения самоэффективности М. Шеера, Дж. Маддукса (адаптация А.В. Бояринцевой); тест «Большая пятерка» (Big five) адаптация А.Б. Хромова; методика определения уровня

субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина и др.); II серия — тест эмпатических способностей В.В. Бойко; исследование Я-концепции как обоснования воздействия на другого человека (ЗОЯК) Г.С. Абрамовой; опросник совладания со стрессом (COPE) К. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауба (адаптация Е.И. Рассказовой и др.); опросник проактивного совладающего поведения (адаптация Е.С. Старченковой); методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова; методика Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой.

В формирующих экспериментах применялась технология профессионального развития личности педагога (Митина, 2018, 2023а), которая состоит из четырех стадий: подготовки, осознания, переоценки, действия и включает процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие) и комплекс методов воздействия (традиционные и активные). Использование технологии на каждом этапе отличалось психологическим и психотехническим содержанием — разными технологическими решениями.

Выборка

В исследовании приняли участие:

- на I этапе — 292 студента 1–4-х курсов психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского;
- на II этапе — 316 студентов 1–4-х курсов педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского;
- на III этапе — 125 учащихся старших классов, 90 учителей школ и 110 студентов вузов города Москвы;
- на IV этапе — 100 преподавателей вузов города Москвы.

Результаты исследования

I этап. Задача исследования состояла в изучении психологического содержания рефлексивно-проектировочного ресурса и его взаимосвязи с уровнями личностно-профессионального развития. В ходе констатирующего эксперимента со студентами 1–4-х курсов были проведены 8 серий исследований.

В результате проведенных исследований (Митина, 2023а; Митина, Востокова, 2023; Востокова, 2023) было показано, что к модели профессионального развития относится группа студентов с высокими показателями интегральных личностных характеристик (1-я группа, $n = 34$), к модели адаптивного функционирования — группы со смешанными (2-я группа, $n = 182$) и с низкими показателями (3-я группа, $n = 76$).

С целью изучения психологического содержания рефлексивно-проектировочного ресурса был проведен факторный анализ с помощью метода главных компонент и вращения Варимакс с нормализацией Кайзера. Были выделены 5 факторов: 1-й фактор (информативность 20,8%) — «общий уровень самоотношения»; 2-й фактор (информативность 15,1%) — «самоорганизованность»;

3-й фактор (информативность 10,05%) — «осознанная готовность к преобразованиям»; 4-й фактор (информативность 8,5%) — «самооценивание»; 5-й фактор (информативность 6,3%) — «погружение в себя».

Для проверки взаимосвязи между значениями по полученным факторам и показателями интегральных личностных характеристик был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Пирсона (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа (Пирсон) между показателями рефлексивно-проектировочного ресурса и личностно-профессионального развития

	Направленность	Компетентность	Гибкость	Самосознание
Фактор 1	0,041	0,047	0,203**	-0,001
Фактор 2	0,110	0,195**	0,201**	0,058
Фактор 3	0,483**	0,385**	0,481**	0,492**
Фактор 4	0,000	-0,081	-0,153**	0,030
Фактор 5	-0,034	-0,230**	-0,011	-0,253**

** уровень значимости $p \leq 0,01$

Table 1

Results of Pierson correlation analysis between indicators of reflexive design resource and personal professional development

	Focus	Competence	Flexibility	Self-awareness
Factor 1	0.041	0.047	0.203**	-0.001
Factor 2	0.110	0.195**	0.201**	0.058
Factor 3	0.483**	0.385**	0.481**	0.492**
Factor 4	0.000	-0.081	-0.153**	0.030
Factor 5	-0.034	-0.230**	-0.011	-0.253**

** significance level $p \leq 0.01$

Результаты корреляционного анализа показывают, что только фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» (фиксация, общая интернальность, сила) связан со всеми показателями личностно-профессионального развития, что позволяет считать его основным связующим компонентом рефлексивно-проектировочного ресурса. Недостаточное количество значимых связей показателей с остальными факторами обосновывает необходимость проведения формирующего эксперимента, направленного на поиск и апробацию технологических решений актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностного-профессионального развития.

Формирующий эксперимент представлял собой лонгитюд, проведенный в период 2018–2022 гг. Реализация технологии осуществлялась с экспериментальной

группой ($n = 50$) в процессе профессиональной психологической подготовки студентов (Митина, Востокова, 2023). Контрольная группа ($n = 50$) участников обучалась по стандартной образовательной программе. Технология включала специально разработанные тренинговые программы для каждого курса, составленные в единой логике из трех модулей («Я — профессионал», «Профессиональное взаимодействие», «Профессиональная деятельность»), но наполненные разным психологическим содержанием.

После проведения формирующего этапа со студентами была проведена повторная диагностика с использованием того же комплекса методик, что и на констатирующем этапе. Результаты показали статистически значимые изменения в экспериментальной группе после внедрения технологии (критерий знаковых рангов Уилкоксона) по большинству показателей рефлексивно-проектировочного ресурса и интегральных личностных характеристик студентов. В контрольной группе статистически значимых изменений не обнаружено (Митина, Востокова, 2023; Востокова, 2023).

II этап. *Основная задача эксперимента* состояла в изучении психологического содержания конструктивного совладания как ресурса личностно-профессионального развития и в экспериментальной проверке взаимосвязи конструктивных / неконструктивных стратегий совладания и уровней личностно-профессионального развития студентов (Митина, 2023а; Митина, Щелина, 2021).

Для этого был осуществлен анализ статистически достоверных связей между полученными переменными у студентов с помощью коэффициента корреляций Спирмена и факторного анализа (Митина, Щелина, 2021). Посредством метода невзвешенных наименьших квадратов (unweighted least squares) с последующим косоугольным вращением oblimin ($\delta = 0$) было выделено 4 фактора.

Фактор 1 — «Концентрация на эмоциях и их активное выражение» (0,987), «Использование инструментальной социальной поддержки» (–0,756). Данный фактор можно обозначить как «фокусировка на неприятных эмоциях».

Фактор 2 — «Сдерживание» (0,656), «Принятие» (0,637), «Подавление конкурирующей деятельности» (0,532), «Поиск эмоциональной поддержки» (–0,614). Фактор можно обозначить как «сосредоточение на проблеме».

Фактор 3 — «Мысленный уход от проблемы» (0,518), «Активное совладание» (–0,546), «Отрицание» (0,605), «Использование «успокоительных» (0,669), «Поведенческий уход от проблемы» (0,769). Данный фактор можно охарактеризовать как «избегание проблемы».

Фактор 4 — «Позитивное переформулирование и личностный рост» (0,697), «Юмор» (0,683), «Стратегическое планирование» (0,574). Фактор был обозначен как «планирование решения проблемы».

Отметим, что факторы 1 и 3 характеризуют неконструктивные способы совладания со стрессом, а факторы 2 и 4 — конструктивные, что доказывает правомочность нашего деления стратегий совладания на конструктивные и неконструктивные.

Результаты корреляционного анализа показателей по выделенным факторам стратегий совладания и показателей личностно-профессионального развития представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа (Спирмен) между показателями совладающего поведения и личностно-профессионального развития

	Направленность	Гибкость	Компетентность	Самосознание
Фактор 1	0,207	-0,419**	-0,380**	-0,229*
Фактор 2	0,116	0,099	0,385**	0,407**
Фактор 3	-0,301**	-0,425**	-0,187	-0,363**
Фактор 4	0,330**	0,469**	0,301*	0,392**

* уровень значимости $p \leq 0,05$; ** уровень значимости $p \leq 0,01$

Table 2

Results of correlation analysis (Spearman) between indicators of coping behavior and personal professional development

	Focus	Competence	Flexibility	Self-awareness
Factor 1	0.207	-0.419**	-0.380**	-0.229*
Factor 2	0.116	0.099	0.385**	0.407**
Factor 3	-0.301**	-0.425**	-0.187	-0.363**
Factor 4	0.330**	0.469**	0.301*	0.392**

* significance level $p \leq 0.05$; ** significance level $p \leq 0.01$

Полученные результаты подтверждают, что показатели интегральных личностных характеристик и самосознания положительно связаны с конструктивными стратегиями совладания и отрицательно — с неконструктивными.

Таким образом, подтверждено наличие связи конструктивных способов совладания с высоким уровнем личностно-профессионального развития (модель профессионального развития), неконструктивных — с низким уровнем личностно-профессионального развития (модель адаптивного функционирования).

Данные выводы были поддержаны результатами *формирующего эксперимента*, в котором участвовали 64 студента выпускных курсов Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского: экспериментальная группа — 32 студента и контрольная группа — 32 студента.

Технология включала цикл деловых игр с элементами тренинга «Альтернативные стратегии совладающего поведения учителей в учебном процессе».

Эффективность программ была подтверждена повторной диагностикой стратегий совладания и уровней личностно-профессионального развития студентов. Результаты сравнительной диагностики выявили достоверно значимое повышение (t-критерий Стьюдента, $p \leq 0,05$) показателей личностно-профессионального

развития и актуализацию конструктивного совладания как ресурса (Митина, Щелина, 2021).

III этап. *Задачи эксперимента* состояли в изучении психологического содержания эмоционально-ценностного вовлечения как ресурса, профессиональных деформаций как антитезы ресурса вовлеченности, а также их взаимосвязей с уровнями личностно-профессионального развития педагогов.

Результаты проведенных нами исследований (Митин и др., 2023; Митина, 2023а) показали, что:

— для учителей модели адаптивного функционирования (77,1% общей выборки) характерны низкий и средний уровни личностно-профессионального-развития, профессиональные деформации (сформирован синдром эмоционального выгорания, низкая стрессоустойчивость, поиск социальной поддержки, дистанцирование, избегание проблем), низкие показатели вовлеченности (авторитарный стиль общения, низкий уровень эмпатии, преобладание инструментальных ценностей);

— учителя модели профессионального развития (22,9% общей выборки) отличаются высоким уровнем личностно-профессионального-развития, выраженной вовлеченностью в профессию, способностью вовлекать учащихся в учебную деятельность и полисубъектную общность (удовлетворенность жизнью, демократический стиль общения, терминальные ценности, отсутствие синдрома эмоционального выгорания, высокая стрессоустойчивость, принятие ответственности, энтузиазм, энергичность, поглощенность деятельностью);

— для большинства учащихся (65,79% общей выборки) характерны признаки невовлеченности, психологической отчужденности, пассивность в процессе обучения, нежелание прикладывать усилия;

— у 34,21% учащихся наблюдается высокий уровень общего показателя вовлеченности (с увлеченностью и энергичностью погружены в деятельность, в процессе ее выполнения способны прилагать усилия, преодолевать препятствия), что доказывает способность учителей вовлекать учеников в учебный процесс.

С помощью множественного регрессионного анализа данных (МРА) были получены результаты, свидетельствующие о статистически значимом повышении показателей невовлеченности учащихся при возрастании показателей профессиональных деформаций учителей и барьеров на пути вовлечения (Митин и др., 2023).

В то же время, отсутствие профессиональных деформаций у учителей, проявления эмоционально-ценностного вовлечения как состояния и конкретных действий, которые предпринимает педагог, чтобы повысить степень вовлеченности учащихся, снижают отрицательные негативные проявления при вхождении в учебную деятельность (агрессивность, негативизм, раздражительность, чувство вины) (там же).

Формирующий эксперимент включал разработку и апробацию технологических решений, направленных на актуализацию эмоционально-ценностного вовлечения как ресурса личностно-профессионального развития студентов выпускных курсов — будущих педагогов.

Технология включала две программы: «Профилактика и коррекция профессиональных деформаций учителей и девиаций учащихся как антитез вовлеченности и вовлечения» и «Психологические ресурсы и информационно-технологические средства учителя по вовлечению учащихся в учебный процесс».

Результаты повторной диагностики подтвердили на статистически значимом уровне, что после проведения программ и тренингов у студентов экспериментальной группы улучшается самовосприятие и усиливаются глубина самосознания, эмоциональная гибкость, отмечаются более структурированная иерархия мотивов и ценностей, высокие уровни вовлеченности, удовлетворенности, оптимизма (там же).

IV этап был направлен на раскрытие роли ресурсного комплекса (метаресурсов) по отношению к личностным структурам и образованиям, обуславливающим уровень личностно-профессионального развития педагога. Были проведены три серии исследований. *Задача первой серии* — изучить интегральные личностные характеристики — направленность, компетентность, гибкость и самосознание, обуславливающие уровень личностно-профессионального развития педагога.

На данном этапе было проведено описание и сравнение личностных характеристик педагогов, для которых характерна модель профессионального развития (группа с высокими показателями) и модель адаптивного функционирования (группы со средними и низкими показателями), а также определение факторов, описывающих структуру личностных характеристик педагогов в модели профессионального развития. В результате факторного анализа данных (Митина, 2023б) выделено 5 таких факторов: «самосознание», «поведенческая гибкость», «коммуникативная и деятельностная компетентность», «направленность личности», «эмоциональная гибкость».

Задачей второй серии было определение уровней ресурсно-прогностических возможностей педагогов. С помощью кластерного анализа методом k-средних (k-means clustering) получены три кластера, в результате чего определены различия в профессиональных ресурсах каждого педагога и его принадлежность к той или иной модели (Митина, 2023б).

Таким образом, в этой серии экспериментов 1-й кластер образовали 24 педагога с высоким уровнем характеристик ресурсности, 2-й кластер — 47 педагогов со средними и низкими значениями выделенных показателей, 3-й кластер — 29 педагогов с низким уровнем показателей ресурсности.

Средние значения по шкалам «рефлексивное проектирование», «организационное прогнозирование», «конструктивное совладание», «эмоционально-ценностное вовлечение» для трех кластеров представлены в таблице 3.

Таблица 3
Кластеризация испытуемых по ресурсно-прогностическим показателям

Кластер	Рефлексивное проектирование	Организационное прогнозирование	Конструктивное совладание	Эмоционально-ценностное вовлечение	Кол-во человек
1	0,85	0,85	0,76	0,91	24
2	0,84	0,78	0,67	0,78	47
3	0,76	0,72	0,59	0,73	29

Table 3
k-means clustering of subjects according to resource-prognostic indicators

Cluster	Reflexive projecting	Organizational forecasting	Constructive coping	Emotional and value engagement	Number of people
1	0,85	0,85	0,76	0,91	24
2	0,84	0,78	0,67	0,78	47
3	0,76	0,72	0,59	0,73	29

Задача третьей серии состояла в изучении влияния всего комплекса психологических ресурсов на уровень личностно-профессионального развития педагогов с использованием множественного регрессионного анализа (МРА) данных.

В качестве зависимых переменных выступили показатели психологических ресурсов личностно-профессионального развития педагога. В качестве независимых переменных (предикторов) выступили выделенные нами в первой серии факторы, описывающие структуру личностных характеристик педагогов в модели профессионального развития.

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 деятельностная компетентность»), 1Φ — фактор 1 («самосознание»).

2. «Организационное прогнозирование» = $0,627 + 0,169 \times 3\Phi$, 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 ($R_1^2 = 0,73$, $F_1 = 333,9$, $p < 0,001$, Дарбин — Уотсон = 1,728; $R_2^2 = 0,04$, $F_2 = 4,5$, $p < 0,05$, Дарбин — Уотсон = 2,018; $R_3^2 = 0,59$, $F_3 = 45,6$, $p < 0,001$, Дарбин — Уотсон = 1,823; $R_4^2 = 0,16$, $F_4 = 54,5$, $p < 0,001$, Дарбин — Уотсон = 1,942), построенные

линейные регрессии адекватно описывают причинно-следственную взаимосвязь между зависимой переменной и предикторами.

Обсуждение результатов

Таким образом, результаты регрессионного анализа позволяют сделать вывод о том, что основными факторами, обуславливающими высокий уровень личностно-профессионального развития педагогов, является комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих психологических ресурсов (рефлексивное проектирование, конструктивное совладание, эмоционально-ценностное вовлечение).

Проведенные исследования являются доказательной базой необходимости разработки инновационного пути развития непрерывного педагогического образования на основе структурно-содержательной модели новой практики психологической подготовки педагогов, технологии и системных практик актуализации психологических ресурсов личностно-профессионального развития педагога.

С этой целью мы проводим преобразования на целевом, содержательном (личностном, межличностном), технологическом, организационном и стратегическом уровнях психологической подготовки будущих педагогов на разных этапах профессионализации (Митина, 2022а, 2023а; Митина, Митин, 2023).

Результаты проведенного теоретико-эмпирического исследования ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития педагога согласуются с результатами ранее проведенных отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований (Зеер, Третьякова, 2021; Карпов, 2020; Кашапов, 2023; Митина, 2022б; Толочек, 2022), направленных на изучение различных проявлений такого сложного феномена, как «ресурсы».

В данном исследовании впервые показано, что основная функция ресурсности связана не с развитием отдельных ее качеств и проявлений, а со степенью организованности ее структурно-функциональной системы — метаресурсов: рефлексивного проектирования, конструктивного совладания, эмоционально-ценностного вовлечения.

Рефлексивно-проектировочная функция ресурса характеризуется осознанием и прогнозированием педагогом процесса и результата профессиональной деятельности в контексте своего ресурсного состояния, что помогает понять и адекватно использовать свои ресурсные опорные точки. Педагог обладает ресурсами, которые могут оказаться весьма ценными, если он способен осознать их в себе и оперативно применить. Это особенно важно в ситуациях, когда педагог сталкивается с новыми трудностями, которые можно и нужно преодолеть, оптимально используя свои возможности конструктивного совладания с проблемой как ресурса личностно-профессионального развития и деятельности. Осознание и способность применения собственных возможностей усиливают духовную опору личности, наполняют жизнь педагога позитивными смыслами, способствуют повышению степени вовлеченности в профессию и вовлечения учащихся в учебный процесс.

Благодаря функции ресурсности педагог развивается и приобретает позитивный опыт, что позволяет привлекать и создавать необходимые ресурсы, главными особенностями которых является их востребованность и воспроизводимость. При столкновении с трудностями в условиях творчества у педагога возникает потребность в повышенном ресурсном обеспечении. Именно метаресурсная регуляция способствует успешной реализации данной потребности и обеспечивает инициативный и инновационный выход за пределы педагогической ситуации и решаемой задачи. Основой такого «выхода за пределы» является понимание собственного ресурсного состояния как основы ресурсообеспечения профессиональной жизнедеятельности. Ресурсы проявляются через процессы, происходящие с той или иной степенью вероятности и интенсивности. При этом процессы подготовки к актуализации ресурсов бывают продолжительными и могут проявляться как устойчивые функциональные состояния — резервы. Различные условия внешней и/или внутренней среды (психологические, социальные, технологические) в большей или меньше степени содействуют процессам преобразования резервов в ресурсы, детерминирующие личностно-профессиональное развитие педагога.

Таким образом, ресурсность выступает предиктором личностно-профессионального развития педагога и способствует повышению эффективности деятельности, поскольку данный показатель можно учитывать при прогнозе ее продуктивности. Понимание и учет структурно-функциональных характеристик ресурсности необходимы творчески мыслящему и действующему педагогу для эффективного управления собственными психическими состояниями, регуляции выполняемой деятельности и целенаправленного воздействия на учащихся.

Выводы

1. Принципиально новым в изучении проблем ресурсности является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход и концепция ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития педагогов. В данной концепции впервые выделено психологическое содержание ряда понятий:

— ресурсный конструкт «вовлеченность — вовлечение»: вовлеченность как эмоционально-ценностное состояние педагога, характеризующееся увлеченностью профессией, удовлетворенностью жизнью, жизнестойкостью, бодростью, оптимизмом и т.п.; эмоционально-ценностное вовлечение — процесс, система конкретных действий педагога по активному включению учащихся в совместную деятельность и учебный процесс;

— резерв, ресурс и метаресурсы как разные ступени вертикального измерения личностно-профессионального развития педагога. Метаресурсы — высшая ступень сложной системы психологических ресурсов (личностных и профессиональных), выполняющая функцию настройки системы за счет актуализации всех ее компонентов.

2. Концептуальные положения, анализ и обобщение результатов теоретико-эмпирического исследования дают возможность представить метаресурсную детерминацию личностно-профессионального развития педагогов как системы взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов:

— система рефлексивно-проектировочных механизмов позволяет педагогу анализировать и соотносить цели, ценности и смыслы с процессами и результатами собственного поведения и состояния с учетом прогностических (проектировочных) приоритетов, что делает возможным превращение собственной жизнедеятельности педагога в предмет практических преобразований;

— комплексная структура интегральных характеристик личности педагога (направленности, компетентности, гибкости) и высокий уровень самосознания обеспечивают формирование и реализацию конструктивных стратегий совладающего поведения, характеризующих личностную зрелость и целостность педагога, его профессиональное здоровье и благополучие, а также играют буферную роль в отношении негативных воздействий;

— комплекс эмоционально-ценностных состояний педагога — вовлеченность в профессию — сопровождается осмыслением, оцениванием, изменением собственного поведения и отношений с учащимися, что обуславливает процесс вовлечения — систему конкретных действий педагога по активному включению учащихся в учебную деятельность, то есть повышение степени их вовлеченности в образовательный процесс.

Практическое применение

Разработанные нами структурно-содержательная модель новой практики психологической подготовки педагогов, научные технологии, программы и системные практики актуализации психологических ресурсов личностно-профессионального развития педагога доказали свою эффективность в экспериментах и применяются в учебном и внеучебном процессах школы, колледжа, вуза.

Список литературы

Асеев, В.Г. (1976). Мотивация поведения и формирование личности. Москва: Просвещение.

Василевская, Е.А. (2020). Рефлексия как механизм развития личности. В сборнике *Человек — картина мира: этнический аспект: монография*. Под ред. В.В. Рябова, Г.Е. Козловской, О.А. Корниловой. Самара: ООО «Порто-принт».

Востокова, Ю.И. (2023). Технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно — профессионального развития педагога-психолога. *Мир психологии*, 2(113), 85–94.

Ерохина, Е.В. (2011). Стратегии преодолевающего поведения и социальной адаптации при различных профилях эмоционального интеллекта: дисс. канд. психол. наук. Краснодар.

Зеер, Э.Ф., Третьякова, В.С. (Ред.). (2021). Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация:

коллективная монография. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет.

Карпов, А.В. (2020). Метакогнитивные детерминанты структурной организации я-концепции. *Мир психологии*, 1(101), 195–212.

Кашапов, М.М. (2023). Структурно-функциональные характеристики ресурсного мышления педагога. *Мир психологии*, 2(113), 21–29. https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_21

Лазарев, В.С., Носова, Л.Н. (2020). Исследование умения ставить практические проблемы. *Психологическая наука и образование*, 25(5), 71–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250506>

Ломов, Б.Ф. (1989). Системный подход и проблемы детерминизма в психологии, *Психологический журнал*, 10(4), 19–33.

Митин, Г.В., Митина, Л.М., Востокова, Ю.И. (2023). Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция. *Психология и право*, 13(2), 183–205. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130214>

Митина, Л.М. (2018). Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История.

Митина, Л.М. (2022а). Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности. *Теоретическая и Экспериментальная Психология*, 15(3), 143–161. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-143-161>

Митина, Л.М. (Ред.). (2022б). Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы. Москва: Психологический институт Российской академии образования, Издательский дом «Бахрах».

Митина, Л.М. (2023а). Метаресурсы личностно-профессионального развития педагога: механизмы, характеристики, состояния. Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: сборник материалов IV Всероссийской конференции с международным участием. Под. ред. А.О. Прохорова, Б.С. Алишева, А.В. Чернова, М.Г. Юсупова, Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 421–427.

Митина, Л.М. (2023б). Учитель будущего: ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития. *Мир психологии*, 2(113), 9–21. https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_9

Митина, Л.М., Востокова, Ю.И. (2023). Актуализация рефлексивного ресурса личностно-профессионального развития студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». *Проблемы современного образования*, (6), 64–79. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-6-64-79>

Митина, Л.М., Митин, Г.В. (2023). Структурно-содержательная модель новой практики психологической подготовки педагогов. *Актуальные проблемы психологического знания*, (1), 122–143. https://doi.org/10.51944/20738544_2023_1_122

Митина, Л.М., Щелина, С.О. (2021). Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов. Москва: Психологический институт Российской академии образования.

Почтарева, Е.Ю. (2017). Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы развития. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, 4(32), 563–575. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2017-4-563-575>

Рогозян, А.Б. (2012). Психологические ресурсы индивидуального стиля преодоления стресса: на примере личности медицинского работника: автореф. дисс. канд. психол. наук. Краснодар.

Самсоненко, Л.С. (2020). Содержательные особенности развития прогностических способностей у студентов-психологов. Научный результат. *Педагогика и психология образования*, 6(2), 94–107. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-9>

Семенов, И.Н., Гришин, И.С. (2021). Философско-психологические аспекты рефлексивно педагогического развития человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования. *Мир психологии*, 1–2(105), 20–33.

Толочек, В.А. (2022). Условия социальной среды, ресурсы и социальная успешность субъектов: открытые вопросы. *Психологический журнал*, 43(4), 36–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920021478-1>

Шустова, И.Ю., Жимаева, Е.М. (2022). Формирование детско-взрослой общности как условие воспитания особого ребенка в инклюзивном классе. *Мир образования — образование в мире*, 2(86), 112–118.

Greenglass, E.R. (2002). Proactive coping. Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges. In: E. Frydenberg (Ed.). (pp. 37–62). London: Oxford Univ. Press.

Hobfoll, S. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (84), 116–122.

References

Aseev, V.G. (1976). Motivation of behavior and personality formation. Moscow: Education. (In Russ.).

Erokhina, E.V. (2011). Strategii preodolevayushchego povedeniya i sotsial'noi adaptatsii pri razlichnykh profilyakh emotsional'nogo intellekta: Diss. kand. psikh. nauk. (Strategies for coping behavior and social adaptation in different profiles of emotional intelligence: dissertation). Ph.D. (Psychology), Krasnodar. (In Russ.).

Greenglass, E.R. (2002). Proactive coping. Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges. In: E. Frydenberg (Ed.). (pp. 37–62). London: Oxford Univ. Press.

Hobfoll, S. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (84), 116–122.

Karpov, A.V. (2020). Metacognitive determinants of the structural organization of the self-concept. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, 1(101), 195–212. (In Russ.).

Kashapov, M.M. (2023). Structural and functional characteristics of a teacher's resource thinking. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, 2(113), 21–29. https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_21 (In Russ.).

Lazarev, V.S., Nosova, L.N. (2020). The study of the ability to pose practical problems. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 25(5), 71–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250506> (In Russ.).

Lomov, B.F. (1989). A systematic approach and the problems of determinism in psychology. *Psikhologicheskii Zhurnal (Psychological Journal)*, 10(4), 19–33. (In Russ.).

Mitin, G.V., Mitina, L.M., Vostokova, Yu.I. (2023). Professional deformations of teachers and deviations of students during the global crisis: psychological diagnosis, prevention, correction. *Psikhologiya i Pravo (Psychology and Law)*, 13(2), 183–205. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130214> (In Russ.).

Mitina, L.M. (2018). Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks. St. Petersburg; Moscow: Nestor-History. (In Russ.).

Mitina, L.M. (2022a). Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a way to update the content of pedagogical activity. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 15(3), 143–161. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-143-161> (In Russ.).

Mitina, L.M. (2023a). Meta-resources of personal and professional development of a teacher: mechanisms, characteristics, conditions. In: A.O. Prokhorov, B.S. Alishev, A.V. Chernov, M.G. Yusupov (Eds.). *Psychology of human conditions: current theoretical and applied problems* (pp. 421–427). Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University. (In Russ.).

Mitina, L.M. (2023b). Teacher of the future: resource-prognostic determination of personal and professional development. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, 2(113), 9–21. https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_9 (In Russ.).

Mitina, L.M. (Ed.). (2022b). A teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Publishing House “Bakhrakh”. (In Russ.).

Mitina, L.M., Mitin, G.V. (2023). A structural and meaningful model of the new practice of psychological training of teachers. *Aktual'nye Problemy Psikhologicheskogo Znaniya (Actual Problems of Psychological Knowledge)*, (1), 122–143. https://doi.org/10.51944/20738544_2023_1_122 (In Russ.).

Mitina, L.M., Vostokova, Yu.I. (2023). Actualization of the reflexive resource of personal and professional development of students studying in the field of “Psychological and pedagogical education”. *Problemy Sovremennogo Obrazovaniya (Problems of Modern Education)*, (6), 64–79. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-6-64-79> (In Russ.).

Mitina, L.M., Shchelina, S.O. (2021). Resource determination of personal and professional development of psychology students. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education. (In Russ.).

Pochtareva, E.Yu. (2017). The value-semantic sphere of personality: essence, determinants, mechanisms of development. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya (Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology)*, 4(32), 563–575. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2017-4-563-575> (In Russ.).

Rogozyan, A.B. (2012). *Psikhologicheskie resursy individual'nogo stilya preodoleniya stressa: na primere lichnosti meditsinskogo rabotnika: Diss. kand. psikhol. nauk. (Psychological resources of an individual style of coping with stress: on the example of the personality of a medical worker)*. Ph.D. (Psychology). Krasnodar. (In Russ.).

Samsonenko, L.S. (2020). Meaningful features of the development of predictive abilities in psychology students. *Nauchnyi Rezul'tat. Pedagogika i Psikhologiya Obrazovaniya (Research*

result. *Pedagogy and Psychology of Education*), 6(2), 94–107. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-9> (In Russ.).

Semenov, I.N., Grishin, I.S. (2021). Philosophical and psychological aspects of reflexive pedagogical development of human capital in the process of information digitalization of education. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, 1-2(105), 20–33. (In Russ.).

Shustova, I.Yu., Zhimaeva, E.M. (2022). Formation of a child-adult community as a condition for raising a special child in an inclusive classroom. *Mir obrazovaniya — Obrazovanie v Mire (World of Education — Education Around The World)*, 2(86), 112–118. (In Russ.).

Tolochek, V.A. (2022). Conditions of the social environment, resources and social success of subjects: open questions. *Psikhologicheskii Zhurnal (Psychological Journal)*, 43(4), 36–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920021478-1> (In Russ.).

Vasilevskaya, E.A. (2020). Reflection as a mechanism of personality development. Man is a picture of the world: the ethnic aspect. In: V.V. Ryabov, G.E. Kozlovskaya, O.A. Kornilova (Eds.), (pp. 81–83). Samara: ООО “Porto-print”. (In Russ.).

Vostokova, Yu.I. (2023). Technology of actualization of reflexive design as a resource of personal and professional development of a teacher-psychologist. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, 2(113), 85–94. https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_85 (In Russ.).

Zeer, E.F., Tretyakova, V.S. (Eds.). (2021). Personalized education in the projection of the professional future: methodology, forecasting, implementation: collective monograph. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Лариса Максимовна Митина, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории эконсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, mitinalm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>

ABOUT THE AUTHOR

Larisa M. Mitina, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher of the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, mitinalm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>

Поступила: 15.01.2024; получена после доработки: 06.03.2024; принята в печать: 27.04.2024.
Received: 15.01.2024; revised: 06.03.2024; accepted: 27.04.2024.