
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.928

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-102-135

ЛИЧНОСТНЫЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ КЛАСНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Н. В. Маркина

*Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования, Челябинск, Россия.
E-mail: nvmark@mail.ru*

Е. Л. Солдатова

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com*

И. Л. Качуро

*Челябинский государственный университет,
Челябинск, Россия.
E-mail: kachuro@list.ru*

А. Гаврилюк

*Славянский университет, Кишинев, Республика Молдова.
E-mail: gavriiukanna@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* В статье рассмотрена проблема выявления ресурсов педагогов – классных руководителей, ориентированных на работу с одаренными учащимися, в контексте методологического сдвига с классической к постнеклассической научной парадигме, от «deficit-модели» к модели «успеха и жизнестойкости» (С. Maddi, Ph. Hiver). Осуществлен обзор современных исследований проблем профессионализма классных руководителей.

Цель исследования заключалась в эмпирической проверке возможностей ресурсного подхода к изучению личностных и экзистенциально-психологических аспектов деятельности педагогов, работающих с одаренными детьми.

Методология и методы. Методологическую базу исследовательской работы составили положения субъектно-деятельностного, ресурсного и экзистенциально-психологического

подходов к развитию личности, ее бытийному становлению. На основе анализа литературы выделены личностные особенности (креативность, картина мира, эго-идентичность, жизнестойкость и другие), которые могут рассматриваться как ресурсы профессионального развития педагогов – классных руководителей. Степень выраженности различных видов рефлексии и их соотношение определены на основе дифференциального опросника рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой. Профиль эго-состояний построен с помощью транзактного опросника Д. Джонгвард (в адаптации В. К. Калининко и В. А. Петровского). Для диагностики показателей экзистенциальной исполненности как качества жизни личности, связанного с ощущением ее наполненности определенным смыслом, свободного выбора и ответственности применялись шкалы экзистенции А. Лэнгле, К. Орлера (в адаптации С. В. Кривцовой, И. Н. Майниной и А. Ю. Васанова). Особенности жизнестойкости и способ решения экзистенциальной дилеммы выявлены с помощью опросника жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой).

Результаты. Представлены результаты эмпирического исследования соотношения личностных и экзистенциальных ресурсов профессиональной деятельности педагогов, работающих с одаренными учащимися. Выявлены значимые различия в проявлении жизнестойкости и рефлексивности в отношении классных руководителей с различным типом эго-структуры личности. Факторный анализ позволил выделить два фактора, которые позиционируют экзистенциально-психологический и личностный ресурсы деятельности классных руководителей одаренных учащихся: «экзистенциальный выбор нового профессионального опыта» и «отстраненность от внешне заданных ритмов и установок».

Научная новизна. Осуществлена проверка эмпирических возможностей экзистенциально-психологического, субъектно-деятельностного и ресурсного подходов к изучению проблем психологии одаренности и профессиогенеза педагогов.

Практическая значимость. Представленные результаты могут быть использованы в рамках программ развития ресурсов профессиональной деятельности педагогов, работающих с одаренными учащимися.

Ключевые слова: одаренные учащиеся, ресурсный подход, классные руководители, экзистенциальность, жизнестойкость, рефлексивность, эго-структура личности.

Благодарности. Авторы выражают благодарность Комитету общего и профессионального образования Ленинградской области, Комитету по делам образования города Челябинска и руководителям городского методического объединения классных руководителей (г. Челябинск), а также рецензентам, рекомендациям и замечаниям которых позволили существенно улучшить качество данной публикации.

Для цитирования: Маркина Н. В., Солдатова Е. А., Качуро И. А., Гаврилук А. Личностные и экзистенциально-психологические ресурсы классных руководителей, работающих с одаренными детьми // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 102–135. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-102-135

PERSONAL AND EXISTENTIAL-PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF FORM TUTORS WORKING WITH GIFTED CHILDREN

N. V. Markina

*Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced
Training of Educators, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: nvmark@mail.ru*

E. L. Soldatova

*St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia.
E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com*

I. L. Kachuro

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: kachuro@list.ru*

A. Gavriiliuc

*Universitatea Slavona, Chisinau, Moldova.
E-mail: gavriiliukanna@gmail.com*

Abstract. *Introduction.* The article deals with the problem of identifying the resources of teachers – form tutors, focused on working with gifted students. This problem is considered in the context of the methodological shift from the classical to the post-non-classical scientific paradigm, from the “deficit model” to the model of “success and resilience” (S. Maddi, Ph. Hiver). A review of modern research on the problems of professionogenesis of form tutors is carried out.

Aim. The aim of the present research was to empirically test the possibilities of a resource approach to the study of personal and existential-psychological aspects of the activities of teachers working with gifted children.

Methodology and research methods. The methodological framework of the research is based on the provisions of the subject-activity, existential-psychological approaches to the development of the personality, to its being formation. Based on the analysis of the literature, personality traits (professional consciousness, creativity, a picture of the world, ego-identity, resilience, and others) are identified. These personality characteristics can be considered as the resources for professional development of teachers – form tutors. The severity of various types of reflection and their ratio are determined on the basis of a differential reflexivity questionnaire by A. V. Karpov and V. V. Ponomareva. The profile of ego states was built using the transactional questionnaire of D. Jongeward (in V. K. Kalinenko’s and V. A. Petrovsky’s adaptation). The Existence Scale developed by A. Langle, K. Orgler (revised by S. V. Krivtsova, I. N. Majnina and A. Yu. Vasnov) was applied for the diagnosis of indicators of existential performance as a person’s quality of life associated with a feeling of fullness of life with a particular meaning, free choice and responsibility. The features of hardiness and a method for solving the existential dilem-

ma were identified using the S. Muddy's Hardiness Survey (modified by D. A. Leontiev, E. I. Rasskazova).

Results. The outcomes of an empirical study of the ratio of personal and existential resources of the professional activity of teachers working with gifted students are demonstrated. Significant differences were revealed in the manifestation of hardiness and reflexivity in relation to form tutors with different types of personality ego-structures. Factor analysis made it possible to identify two factors, which demonstrate the existential-psychological and personal resources of the activity of form tutors working with gifted students: "existential choice of a new professional experience" and "detachment from externally given rhythms and attitudes".

Scientific novelty. The empirical capabilities of the existential-psychological, subject-activity and resource-based approaches to the study of the problems of the psychology of giftedness and the profiogenesis of teachers are tested.

Practical significance. The demonstrated results can be used as part of a programme for developing the resources of professional activity of teachers working with gifted students.

Keywords: gifted students, resource-based approach, form tutors, existentiality, hardiness, reflexivity, ego-structure of personality.

Acknowledgements. The authors express their sincere gratitude to the Committee for General and Professional Education of the Leningrad Region, to the Committee on Education of Chelyabinsk and to the leaders of the City Methodological Association of Form Tutors (Chelyabinsk). The authors also would like to thank the reviewers, whose recommendations and comments made it possible to significantly improve the quality and content of the article.

For citation: Markina N. V., Soldatova E. L., Kachuro I. L., Gavriliuc A. Personal and existential-psychological resources of form tutors working with gifted children. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (1): 102–135. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-102-135

Введение

Векторы развития современной психологии одаренности и психологии личности заданы логикой цифровой трансформации образования, изменением характера мышления и виртуальными контентными социализации ребенка. Стремительность темпов жизни, ускорение и сворачивание форматов общения, лаконичность и шаблонность реальных коммуникаций принципиально меняют социальную ситуацию его развития. Ритмы, содержание и вызовы цифрового детства ставят новые фундаментальные задачи, вводят в проблемное поле психологии онтологические аспекты психологии развивающейся личности, в том числе личности педагога, сопровождающего одаренных детей в образовательном процессе. Одаренность в данном случае понимается как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более вы-

соких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми»¹ [1].

Традиционно в психологии одаренности внимание исследователей фокусируется на когнитивных и мотивационных аспектах (J. S. Renzulli, R. J. Sternberg, K. A. Heller, F. J. Monks², М. А. Холодная [1, 2]). Эпизодически обсуждаются социально-психологические факторы и проблемы развития одаренности с позиций поиска условий интеграции потенциала детей с незаурядными способностями (Т. Amabile, U. Aram, K. Kosir, N. Jurines, Л. И. Ларионова) [3–5]. Значительно реже авторы обращаются к вопросам бытийного становления личности одаренного ребенка, специфичности формирования его картины мира, переживания открытий и вопросов, заданных уникальной логикой его развития, еще реже – к психологическим особенностям сопровождающих это развитие педагогов.

В России роль классного руководителя в школе возрастает в контексте задач национального проекта «Образование», включающего в себя ряд федеральных проектов. Отметим прежде всего проект «Социальная активность», ориентированный на организационно-педагогическое сопровождение детских инициатив, развитие социальной активности и ответственности учащихся, а следовательно, на создание условий для интеграции социально одаренных обучающихся. Решение этих задач требует систематической и повседневной работы не только тьюторов, волонтеров-студентов, но и педагогов, к трудовым функциям которых относятся воспитание и социализация обучающихся³.

В проблемное поле психологии возвращаются вопросы, связанные с механизмами и закономерностями воспитания личности, формирования ее мировоззрения, педагогического сопровождения ее личностного самоопределения. Несмотря на то, что в настоящее время актуализированы проблемы психологии воспитания, все еще четко не обозначены показатели профессионализма классных руководителей. Проблематика ресурсов педагога, сопровождающего личностный рост одаренных детей, находится на стыке общей и педагогической психологии, психологии личности и акмеологии. Традиционные взгляды на воспитание таких детей дополняются, трансформируются вслед за трансформацией социальной ситуации, в которой продолжают развиваться таланты. Деятельность педагогов, работающих с одаренными детьми, в условиях неопределенности должна оказаться

¹ Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков. Москва: Магистр, 1998. 66 с.

² The Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. International handbook for research and development of giftedness and talent / ed. by Kurt A. Heller, Franz J. Monks, A. Harry Passon. Oxford, New York, Seoul, Tokyo: Pergamon Press Ltd., 1993. 964 p.

³ Режим доступа: <https://национальныепроекты.рф/projects/obrazovanie>

в центре внимания специалистов. Поискные исследования, направленные на изучение особенностей педагогов новой формации, могут помочь выявить потенциалы для совершенствования педагогических компетенций и личностных ресурсов тьюторов, воспитателей и классных руководителей, в частности ориентированных на работу с одаренными детьми. Ресурсными для теоретического обобщения в новых условиях могут стать подходы неклассической и постнеклассической психологии.

Цель исследования заключалась в изучении психологических ресурсов педагогов – классных руководителей, успешно реализующих программы сопровождения одаренных учащихся.

Согласно нашей гипотезе, существует специфика проявления личностных и экзистенциально-психологических особенностей классных руководителей, включенных в реализацию проектов поддержки и развития одаренных учащихся подросткового и старшего школьного возраста.

Круг исследовательских вопросов включал обозначение теоретических оснований организации исследования личностных, в том числе экзистенциально-психологических, особенностей педагогов в структуре ресурсов их профессиональной успешности; эмпирическую проверку типов эго-структуры личности педагогов, сопровождающих развитие одаренных школьников, и определение особенностей проявления их рефлексивности, жизнестойкости и экзистенциальной исполненности.

Обзор литературы

Трансформация парадигм в социально-гуманитарных сферах научного знания задает обращение к неклассической и постнеклассической парадигмам психологии. Неоднократно отмечалась необходимость развивать одаренность, лидерство через осознание глобальных проблем современного мира [6, 7]. Это, в свою очередь, определяет поиск новых подходов к решению проблем деятельности классных руководителей, ориентированных на работу с одаренными учащимися [8]. Среди них отметим субъектно-деятельностный, экзистенциально-психологический и ресурсный подходы.

Принципы субъектно-деятельностного подхода нашли свое отражение в концепции отраженной субъектности В. А. Петровского, а впоследствии в разработанных им мультисубъектной теории личности и персонологии Я [9]. Вслед за В. А. Петровским мы рассматриваем эго-структуру личности в транзактном анализе Э. Берна как базовую модель рефлексивного (экзистенциального) выбора. Это положение вбирает в себя различные варианты рефлексии, ценностных ориентаций, эго-структуры личности. Обращение к транзактному анализу продиктовано также тем, что он пред-

лагает модель межличностного общения и множество векторов развития личности.

Роль онтологического вопроса в образовании обсуждает К. Roy, расширяя связь между онтологией и образованием [10]. Т. Shantall утверждает, что наши выборы или действия постоянно побуждают нас вступать в конструктивный диалог с реальностью, вносить личный вклад в улучшение жизни других (порождая в нас творческие установки), отзываться на хорошее, истинное и прекрасное (эмпирические установки), правильно относиться к трагическим ситуациям нашей жизни (ценностные установки) [11].

В отечественной психологии экзистенциально-психологический подход применен Д. А. Леонтьевым в исследованиях структуры и динамики смысловой реальности, а также личностного потенциала. Личностный потенциал, не коррелируя с интеллектуальным развитием, глубиной и содержательностью внутреннего мира, служит, по мнению Д. А. Леонтьева, «рабочим понятием» для базового измерения личностного в личности¹.

Сопряженность субъектно-деятельностного и экзистенциально-психологического подходов обозначены в работах С. Н. Петросьян, З. И. Рябикиной, М. С. Гусельцевой. В психологии воспитания необходимо учитывать «этапы онтогенетически формирующейся со-бытийности, где личностью осваиваются позиции в отношениях со-бытийной диады» [12, с. 1715]. Оформившийся в последние годы субъектно-бытийный подход к проблеме становления личности позволяет, по мнению С. Н. Петросьян и З. И. Рябикиной, выявлять те позиции в отношениях, своевременная коррекция которых будет содействовать формированию более гармоничной личности, способной создавать собственную бытийность [12]. В этом плане интерес представляют работы М. С. Гусельцевой, в которых обоснован тезис о том, что формирование мировоззрения, становление и развитие «картины мира» учащихся может быть использовано как в качестве культурно-психологического средства интеграции идентичности, выстраивания перспективы жизни человека, так и в качестве орудия самоконструирования личности [13].

В наиболее системном виде теоретические основания изучения психологических особенностей деятельности классных руководителей в России сложились в 1970–80-е гг. В этот период сформировались психологические научные школы И. П. Иванова, Л. И. Уманского – А. Н. Лутошкина. В центре внимания И. П. Иванова находятся механизмы самоорганизации и самоопределения детско-взрослого сообщества на основе технологии коллективно-творческой деятельности [14]. Процессуальные и содержательные аспек-

¹ Личностный потенциал: структура и диагностика: коллективная монография / науч. ред. Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2011. 607 с.

ты данной технологии прочно вошли в арсенал классных руководителей в 1970-х гг. Благодаря исследованиям Л. И. Уманского в проблемное поле психологии введено понятие «организаторские способности», изучены механизмы и этапы становления детского коллектива и сформулированы основные положения параметрической концепции коллектива¹. Работы А. Н. Лутошкина вооружают педагогов и классных руководителей знанием о закономерностях становления и развития эмоциональных потенциалов детского коллектива, классно-учебной группы [15].

Закономерен вопрос о том, насколько возможно обращение к существующим теоретическим основам и подходам психологии воспитания и социальной психологии детского коллектива. Универсальны или специфичны в современном историческом и социокультурном контексте концепции и феномены психологии воспитания учащихся и профессиогенеза педагогов – классных руководителей? Можно ли перенести в реалии XXI в. приемы, методы, технологии, используемые более полувека назад? И какие личностные особенности классных руководителей будут способствовать, а какие препятствовать их профессиональному развитию?

В центре внимания современной психологии личности находятся проблемы ее деятельности и развития в контексте методологического сдвига от «дефицитарной модели», от акцента на отрицательных состояниях («deficit model») к модели «успеха и жизнестойкости» («model of success and hardiness») (С. Maddi, Ph. Hiver) [16]. В исследованиях I. A. Kira, H. Shuwiekh, J. Kucharska, A. H. Al-Huwailah, A. Moustafa обсуждаются прогностическая модель воли человека (WTELS) и проблемы экзистенциальной тревоги, регуляции эмоций и преодоления жизненных невзгод [17].

Развивая идеи S. R. Maddi о жизнестойкости, устойчивости как экзистенциальной смелости [16], F. A. Cowdrey и S. L. Walters утверждают, что изменение восприятия обстоятельств, которые считаются угрожающими, стрессовыми, порождает способность справляться со всеми жизненными событиями [18].

Классный руководитель демонстрирует учащимся своего класса, в том числе и одаренным учащимся, конструктивные формы социальной идентичности, своего рода модели лидерства. Сопряженность данных аспектов с феноменом жизнестойкости, а также с удовлетворенностью педагогов жизнью отражена в исследованиях многих авторов. Так, например, J. L. Judkins, Brian A. Moore, Tyler L. Colette подчеркивают, что учителя-лидеры имеют возможность позитивно изменять модели поведения своих коллег и учащихся, повышая уровень их жизнестойкости, психологической выносливости [19].

¹ Психология организаторской деятельности школьников: учебное пособие / под ред. Л. И. Уманского. Москва: Просвещение, 1980. 160 с.

Отмечается также взаимосвязь между восприятием социальной поддержки, эмоциональным интеллектом учителей и успеваемостью учащихся [20].

Развитию у педагогов позиции воспитателя способствуют условия специальным образом созданной профессиональной общности: личностно значимое содержание, профессиональное общение, совместная деятельность, неформальные отношения [21, 22].

В последние годы в психологии развития особое внимание уделяется ресурсному подходу, сущность которого выходит за рамки создания условий и предполагает выявление механизмов и процессов превращения потенциала в возможность. В контексте данного подхода находятся представления о ресурсах профессиональной деятельности и успешности. Среди них теория сохранения ресурсов St. Hobfoll [23], модель ресурсов Job Demands-Resources, W. B. Schaufeli [24], концепция адаптации А. Г. Маклакова [25], субъектно-ресурсная концепция профессионального выгорания Н. Е. Водопьяновой [26], а также теория личностного потенциала Д. А. Леонтьева¹.

По мнению W. B. Schaufeli и St. Hobfoll, психологические ресурсы расширяют возможности субъекта профессиональной деятельности [22, 23]. Вслед за Н. Е. Водопьяновой мы будем рассматривать эти ресурсы как психологические средства, инструменты для достижения поставленных целей и задач [26].

Возможности для выявления ресурсов профессиональной деятельности педагогов – классных руководителей содержатся в положениях концепции личностно-профессионального развития учителя, предложенной А. М. Митиной. Разработанная ею модель профессионального развития предусматривает наличие у педагога способности выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом, осознать свой потенциал, перспективы личностного и профессионального роста. Решающими элементами для этого являются возможность и необходимость делать выбор, а значит, ощущать, с одной стороны, свою свободу, а с другой – свою ответственность за все, что происходит и произойдет [27, с. 116]. Данная позиция позволяет дифференцировать ресурсные возможности классного руководителя, ориентированного на работу с одаренными учащимися, и выделить среди них личностные и экзистенциально-психологические ресурсы его деятельности.

В этом плане требуют эмпирической проверки идеи М. М. Кашапова и А. М. Митиной о том, что творческая активность личности выступает психологической основой эффективной профессионализации педагога². Перспек-

¹ Личностный потенциал: структура и диагностика: коллективная монография / науч. ред. Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2011. 607 с.

² Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты / под ред. А. М. Митиной. Москва: Перо, 2018. 367 с.

тивным для нашего исследования является вывод М. М. Кашапова о том, что учет закономерностей творческого мышления как основы личностного ресурса профессионала способствует конструированию образовательной среды посредством создания условий, необходимых для становления обучаемого как будущего специалиста.

К числу ресурсов также могут быть отнесены личностная зрелость и эго-идентичность. Один из авторов статьи определяет последнюю как глубинную личностную структуру, выполняющую оценивающую, регулирующую и управляющую функции и позволяющую сохранять тождественность, интегративность и непрерывность личности в условиях системных изменений структуры социальной ситуации развития в период нормативных кризисов взрослости [28]. В структуре личностной зрелости выявлены такие компоненты, как жизнестойкость, достигнутая эго-идентичность, осмысленность жизни, ценность ориентации на социум, неудовлетворенность самореализацией и реализацией ценностей креативности [28, с. 29]. При этом остается открытым вопрос о том, какие из них могут быть отнесены к традиционным личностным, а какие к экзистенциально-психологическим ресурсам профессиональной деятельности классных руководителей.

Е. Е. Шантырь обосновывает психологические основы роста авторитета классного руководителя, включающие формирование нового мировоззрения, основной смысл которого – «выбор нового отношения к себе и к конкретной школьной ситуации с целью развития новых личностных качеств ученика, а не борьба с его недостатками и их устранение» [29, с. 54].

Нам близок подход Т. Г. Боддиной и И. Н. Семенова к организации рефлексивно-психологического обеспечения инновационной активности в условиях гимназического образования. Положения рефлексивно-творческой психологии и рефлексивно-деятельностной педагогики используются авторами как при сопровождении учебной и исследовательской деятельности академически одаренных и высокомотивированных учащихся, так и при концептуализации опыта работы педагогов [30]. На наш взгляд, целесообразно концептуализировать опыт деятельности классных руководителей и тьюторов, координирующих реализацию индивидуальных образовательных маршрутов учащихся указанной категории. Результаты такой концептуализации способствуют развитию рефлексии как личностного ресурса профессиональной деятельности педагога.

Обзор современных исследований проблем профессиогенеза классных руководителей, участвующих в проектах поддержки и развития одаренных учащихся, демонстрирует слабую изученность личностных ресурсов их профессиональной деятельности. В основном соответствующие публикации посвящены вопросам способности классного руководителя формировать учебный актив.

Цель нашего исследования заключается в изучении личностных и экзистенциально-психологических ресурсов педагогов – классных руководителей, ориентированных на работу с одаренными учащимися подросткового и старшего школьного возраста.

Мы исходим из предположения о существовании специфики проявления личностных и экзистенциально-психологических особенностей педагогов, выполняющих функцию классного руководства и включенных в реализацию проектов поддержки и развития одаренных учащихся подросткового и старшего школьного возраста.

Данную специфику могут определять следующие личностные особенности: а) рефлексивность (ситуативная и перспективная рефлексия профессиональной деятельности); б) жизнестойкость (убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает шанс найти интересное и полезное, а также в том, что происходящее развивает человека за счет знаний, извлекаемых из опыта); в) экзистенциальная исполненность (способность приходить к персонально обоснованным решениям и нести за них ответственность); г) доминирование в эго-структуре личности функционального эго-состояния «Взрослый».

Согласно второй гипотезе исследования, структуру ресурсов классных руководителей, работающих с одаренными учащимися подросткового и старшего школьного возраста, составляют как факторы, содержащие только личностные особенности, так и факторы, включающие в себя совокупность экзистенциально-психологических и личностных характеристик.

Методология, материалы и методы

Методологические основы нашего исследования составили положения ресурсного, субъектно-деятельностного и экзистенциально-психологического подходов к развитию личности, ее бытийному становлению. Традиционно ресурсный подход используется при определении ресурсов, которыми обладает совокупный, групповой субъект (организация, команда, муниципальная система). Эмпирическое выявление ресурсов индивидуального субъекта, деятельности конкретного человека в современной психологии опирается на возможности методического аппарата, сформировавшегося в рамках неклассической и постнеклассической научных парадигм. Это обуславливает необходимость изучения личности педагогов, работающих с одаренными учащимися, в контексте современных концепций развития одаренности и профессиогенеза.

Объектом исследования является профессиональная деятельность педагогов, работающих с одаренными детьми в рамках классного руковод-

ства, предметом – личностные и экзистенциально-психологические ресурсы деятельности этих педагогов.

Для достижения цели исследовательской работы были поставлены следующие задачи:

1) определить теоретические основания для формализации эмпирического исследования ресурсного и экзистенциально-психологического подходов к изучению особенностей личности педагогов – классных руководителей, работающих с одаренными детьми;

2) выявить личностные и экзистенциально-психологические особенности этих педагогов;

3) определить структуру их экзистенциально-психологических и личностных ресурсов.

Эмпирическое исследование проводилось на базе образовательных организаций Челябинской и Ленинградской областей. В нем приняли участие 182 человека (пол – женский) в возрасте от 23 до 62 лет с педагогическим стажем 3–4 года (14 человек), 5–10 лет (41 человек), 11–24 года (84 человека), свыше 25 лет (43 человека). Все они являются учителями-предметниками, выполняющими функции классных руководителей.

В зависимости от включенности / невключенности в разработку и реализацию проектов поддержки и развития одаренных учащихся подросткового и старшего школьного возраста респонденты были распределены на две группы.

В состав первой группы вошли 92 классных руководителя 5–11-х классов, которые, организуя воспитательную работу со всеми учащимися, делают акцент на поддержке и развитии одаренных детей, независимо от вида одаренности и от того, в какой сфере деятельности она проявляется (академической, интеллектуальной, художественной, спортивной и др.). Эти педагоги в течение трех последних лет активно участвуют в школьных и муниципальных программах развития одаренности, разрабатывают и реализуют проекты включенности одаренных учащихся в различные детские инициативы в соответствии с муниципальной программой «Развитие социальной активности». Часть респондентов решает эти задачи на школьном уровне, делая также акцент на включенности талантливых подопечных в школьные программы развития мотивации к познанию и творчеству. Представителей этой группы с условным названием «классные руководители, ориентированные на работу с одаренными учащимися» объединяет то, что фактически они нацелены на проекты социальной интеграции и реализации потенциала одаренности учащихся своего класса в социокультурном пространстве школы и города.

Вторую группу составили 90 классных руководителей, ориентированных на школьные и городские образовательные проекты с иным спектром воспитательных задач.

В качестве личностных ресурсов мы рассматривали рефлексивность, жизнестойкость и конструктивную эго-структуру личности. К экзистенциально-психологическим ресурсам были отнесены особенности решения экзистенциальных дилемм, свободный выбор, ответственность, экзистенциальная исполненность.

Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики. Степень выраженности различных видов рефлексивности и их соотношение определялись на основе дифференциального опросника рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой [31]. Содержание теоретического конструкта рефлексивности как психического свойства и спектр определяемых им индикаторов свойства рефлексивности – поведенческих проявлений учитывают три выделяемых по «временному» принципу вида рефлексии деятельности: ретроспективную, ситуативную и перспективную, а также общий показатель рефлексивности. Наряду с этим выделяется рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

Эго-структура личности определяется профилем эго-состояний, обуславливающих формирование стиля взаимодействия педагога. Профили эго-состояний (эгограммы) построены с помощью транзактного опросника Д. Джонгвард в адаптации В. К. Калининко и В. А. Петровского¹. В основе разработки данного опросника, состоящего из 44 утверждений, лежит пятифакторная модель эго-структуры личности, включающая в себя эго-состояния, выделенные Э. Берном. Эго-состояние «Родитель» диагностируется двумя функциональными проявлениями: «Контролирующий родитель» и «Опекающий родитель». Эго-состояние «Взрослый» представлено одним функциональным проявлением. Эго-состояние «Ребенок» определяется через функциональные эго-состояния «Естественный, свободный ребенок» и «Адаптивный ребенок». Обращение к транзактному анализу продиктовано тем, что он предполагает модель межличностного взаимодействия человека. При анализе эгограммы личности мы вслед за В. А. Петровским исходим из необходимости качественного, а не количественного анализа соотношения функциональных эго-состояний [32]. Другими словами, речь идет не о том или ином количественном уровне выраженности конкретного функционального эго-состояния, зафиксированного в виде баллов. В центре внимания оказывается качественный анализ соотношения выраженности функциональных эго-состояний, определяющих эгограмму личности.

¹ Психология воспитания / под ред. В. А. Петровского. 2-е изд. Москва: Аспект Пресс, 1995. 152 с.

В нашем исследовании использован прием, позволяющий распределить выборку классных руководителей, включенных в реализацию проектов развития одаренных учащихся, на основе выделения типов эгограмм. Эго-состояние «Взрослый» при этом выступает в качестве дифференцирующего показателя, степень выраженности которого в соотносении со степенью выраженности других функциональных эго-состояний позволяет осуществить распределение испытуемых на подгруппы.

Для диагностики показателей экзистенциальной исполненности, свободного выбора и ответственности применялся личностный опросник «Шкалы экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглера (в адаптации С. В. Кривцовой, И. Н. Майниной и А. Ю. Васанова) [33, 34]. Экзистенциальная исполненность – ключевое понятие экзистенциально-аналитической теории А. Лэнгле. Опросник, состоящий из 46 вопросов, отражает субъективную оценку человеком своей жизни. Четыре основные шкалы позволяют выделить два фактора личности и суммарный показатель субъективной меры экзистенциальной исполненности. Шкалы «самодистанцирование» и «самотрансценденция» дают возможность выявить выраженность фактора «персональность», шкалы «свобода» и «ответственность» – выраженность фактора «экзистенциальность». Эти факторы в сумме диагностируют выраженность экзистенциальной исполненности личности.

Особенности жизнестойкости и способ решения экзистенциальной дилеммы выявлены с помощью опросника жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой) [35]. Данный личностный опросник включает 45 утверждений и позволяет исследовать личностную диспозицию «жизнестойкость» (S. Maddi, S. Kobasa), которая представляет собой систему убеждений о себе, о мире и отношениях с ним [36]. Эта диспозиция характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность и качество деятельности. С. Кобейса и С. Мадди относят рассматриваемое понятие к системе понятий экзистенциальной теории личности.

Структуру жизнестойкости составляют три компонента:

- вовлеченность («убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее» [37] и получить удовольствие от своей деятельности);
- контроль (уверенность в том, что борьба может обеспечить влияние на результат происходящего, даже если это влияние не гарантирует полного успеха);
- «принятие риска» (убежденность в том, что всё, что случается с человеком, способствует развитию благодаря знаниям, извлекаемым им из нового опыта).

Первая серия исследований была направлена на проверку гипотезы о том, что существует специфика проявления личностных и экзистенциально-психологических особенностей педагогов, выполняющих функцию классного руководства и включенных в реализацию проектов поддержки и развития одаренных учащихся подросткового и старшего школьного возраста. В данной серии приняли участие две группы классных руководителей ($n = 182$): 1) включенных в реализацию проектов поддержки и развития одаренных учащихся; 2) включенных в реализацию проектов воспитательной деятельности вне контекста работы с одаренными учащимися.

Вторая серия исследований предусматривала проверку гипотезы о том, что структуру ресурсов педагогов – классных руководителей, работающих с одаренными учащимися подросткового и старшего школьного возраста, составляют как факторы, содержащие только личностные особенности, так и факторы, включающие в себя совокупность экзистенциально-психологических и личностных особенностей. В этой серии приняли участие классные руководители ($n = 92$), включенные в реализацию проектов поддержки и развития одаренных учащихся. Был осуществлен факторный анализ данных с применением метода главных компонент с вращением результирующей нормированной матрицы методом Varimax (программный пакет Statistica 7.0). Из факторного анализа по итогам результатов первой серии исследования были исключены показатели выраженности эго-состояний в силу их несоответствия закону нормального распределения.

Методами статистической обработки полученных результатов служили описательная статистика, сравнительный и факторный анализ. Первая серия исследований предполагала: а) сравнение исследуемых показателей, полученных в двух группах классных руководителей (включенных / не включенных в реализацию проектов поддержки и развития одаренных учащихся), на основе t -критерия Стьюдента; б) сравнение показателей жизнестойкости, экзистенциальной исполненности и рефлексивности, зафиксированных в подгруппах классных руководителей с различным типом эго-структуры личности, ориентированных на работу с одаренными учащимися, на основе критерия Манна – Уитни.

Для выявления факторов, определяющих структуру ресурсов классных руководителей одаренных учащихся, использовался факторный анализ данных с применением метода главных компонент с вращением результирующей нормированной матрицы методом Varimax. Оптимизация статистической обработки результатов исследования и формулирования выводов осуществлялась с помощью программного пакета для статистического анализа Statistica 7.0.

Результаты исследования

Анализ данных, полученных в первой серии исследований, выявил нормальный характер распределения индивидуальных значений показателей жизнестойкости, экзистенциальной исполненности и рефлексивности. Это определило выбор t-критерия Стьюдента для межгруппового сравнения личностных особенностей классных руководителей (табл. 1).

Иная картина наблюдается в отношении распределения индивидуальных значений по выраженности функциональных эго-состояний. В силу этого показатели эго-состояний исключены из массива данных, которые впоследствии (во второй серии исследований) подвергнуты факторному анализу.

Таблица 1

Сравнение показателей экзистенции, жизнестойкости, рефлексивности в группах педагогов – классных руководителей

Table 1

Comparison of indicators of existence, hardiness, reflexivity in groups of teachers – form tutors

Показатели диагностических методик	Значение t-критерия Стьюдента	Уровень значимости различий	Сравниваемые показатели	
			Группа I. Классные руководители, включенные в проекты развития одаренных учащихся	Группа II. Классные руководители, включенные в проекты с иным спектром воспитательных задач
Вовлеченность	7,234***	0,000	34,0	42,5
Контроль	5,572***	0,000	28,5	33,6
Принятие риска	3,540***	0,000	17,1	19,4
Жизнестойкость	6,352**	0,000	79,7	95,6
Самодистанцирование	3,574***	0,000	32,9	36,2
Самотрансценденция	4,267***	0,000	70,2	75,6
Свобода	2,780*	0,006	45,2	48,9
Ответственность	2,036*	0,043	53,4	56,4
Персональность	4,574***	0,000	103,3	111,8
Экзистенциальность	2,563*	0,012	98,6	105,3

Окончание табл. 1

Экзистенциальная исполненность	3,819***	0,000	201,5	217,0
Ретроспективная рефлексия деятельности	-0,829	0,408	39,2	38,3
Ситуативная рефлексия настоящей деятельности	3,312***	0,001	35,9	38,7
Перспективная рефлексия будущей деятельности	-0,761	0,448	38,9	38,2
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	0,830	0,408	38,3	39,0
Рефлексивность	0,549	0,584	127,7	129,0

Примечания. Полужирным шрифтом выделены значения t-критерия Стьюдента; * – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$; ** – различия значимы на уровне $p \leq 0,01$; *** – различия значимы на уровне $p \leq 0,011$.

Согласно представленным в табл. 1 данным, выявлены следующие особенности. Во-первых, обнаружены значимые различия (на уровне значимости $p < 0,001$) между двумя группами классных руководителей по всем показателям жизнестойкости, по показателям персональности (самодистанцирование и самотрансценденция), экзистенциальной исполненности и показателю ситуативной рефлексии деятельности.

Максимальные различия выявлены в отношении вовлеченности (t-критерий = 7,234), общего показателя жизнестойкости (t-критерий = 6,352) и контроля (t-критерий = 5,572).

Во-вторых, по показателям экзистенциальной исполненности зафиксированы различия на разном уровне значимости:

- $p < 0,001$ – по фактору «персональность» (t-критерий = 4,574), по показателям «самотрансценденция» (t-критерий = 4,267) и «самодистанцирование» (t-критерий = 3,574), а также суммарному показателю экзистенциальной исполненности (t-критерий = 3,819);

- $p < 0,01$ – по показателям «свобода» (t-критерий = 2,780), «ответственность» (t-критерий = 2,036) и фактору «экзистенциальность» (t-критерий = 2,56).

В-третьих, значимо различается ($p < 0,001$) показатель «ситуативной рефлексии» (t-критерий = 3,312). По всем остальным индикаторам рефлексивности различий между представителями сравниваемых групп не обнаружено.

Поскольку данные по показателям транзактного опросника распределены неравномерно, невозможно осуществить межгрупповое сравнение по аналогии с показателями жизнестойкости, рефлексивности и экзистенциальной исполненности. Акцент сделан на анализе результатов исследования эгограмм классных руководителей первой группы, ориентированных на работу с одаренными учащимися. Выявлено, что в их профилях эго-состояний преобладает эго-состояние «Взрослый», наблюдаются сбалансированность эго-состояний «Контролирующий родитель» и «Опекающий родитель» и дисбаланс в соотношении «Естественный ребенок» и «Адаптивный ребенок». В то же время эти результаты не могут быть экстраполированы на всю выборку классных руководителей в силу неравномерности распределения выраженности данных признаков у участников исследования.

Установленный факт конкретизирует исследовательскую задачу первой серии: выявить личностные и экзистенциально-психологические особенности классных руководителей одаренных учащихся с различным типом эго-структуры личности. Это определило необходимость распределения испытуемых первой группы на три подгруппы (рисунок).



Сравнительная гистограмма эго-профилей педагогов – классных руководителей, включенных в проекты развития одаренных учащихся и различающихся по степени доминирования / вытеснения эго-состояния «Взрослый»

Comparative histogram of ego-profiles of teachers – form tutors, involved in the development projects for gifted students and differing in the degree of dominance / repression of the “Adult” ego-state

Для педагогов первой подгруппы (n = 36) характерно доминирование в эгограмме эго-состояния «Взрослый». Остальные четыре функциональных эго-состояния выражены у них в значительно меньшей степени.

В состав второй подгруппы (n = 35) вошли те педагоги, в эгограмме которых наряду с эго-состоянием «Взрослый» наиболее выражены эго-состояния «Опекающий родитель» и «Адаптивный ребенок».

К третьей подгруппе (n = 21) отнесены те педагоги, в эгограмме которых вытеснено или имеет минимальную степень выраженности эго-состояние «Взрослый», но максимально представлены функциональные эго-состояния «Опекающий родитель», «Адаптивный ребенок» и «Контролирующий родитель».

Для сравнения личностных и экзистенциально-психологических свойств классных руководителей с разным типом выраженности эго-состояния «Взрослый» в структуре их личности использован U-критерий Манна – Уитни (программный пакет Statistica 7.0). Результаты сравнения трех подгрупп представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнение свойств жизнестойкости классных руководителей с разным типом выраженности эго-состояния «Взрослый» в эго-структуре их личности

Table 2

Comparison of the properties of hardiness of form tutors with different types of expression of the ego-state “Adult” in the ego-structure of their personality

Шкалы тестов	Значение коэффициента Манна – Уитни при сравнении подгрупп по типу выраженности эго-состояния «Взрослый» в эго-структуре личности					
	Сравнение I		Сравнение II		Сравнение III	
	подгруппа 1 (n = 36)	подгруппа 2 (n = 35)	подгруппа 2 (n = 35)	подгруппа 3 (n = 21)	подгруппа 1 (n = 36)	подгруппа 3 (n = 21)
Контроль	U = 414,5*		U = 215,5**		различия не значимы	
	x _{ср.} = 27,22	x _{ср.} = 30,97	x _{ср.} = 30,97	x _{ср.} = 26,48	x _{ср.} = 27,22	x _{ср.} = 26,48
Принятие риска	различия не значимы		U = 266,5*		различия не значимы	
	x _{ср.} = 16,28	x _{ср.} = 18,29	x _{ср.} = 18,29	x _{ср.} = 16,52	x _{ср.} = 16,28	x _{ср.} = 16,52
Общий показатель жизнестойкости	U = 450,0*		U = 240,5*		различия не значимы	
	x _{ср.} = 76,03	x _{ср.} = 85,77	x _{ср.} = 85,77	x _{ср.} = 75,67	x _{ср.} = 76,03	x _{ср.} = 75,67
Перспективная рефлексия будущего	различия не значимы		различия не значимы		U = 265,5*	
	x _{ср.} = 40,36	x _{ср.} = 39,20	x _{ср.} = 39,20	x _{ср.} = 36,00	x _{ср.} = 40,36	x _{ср.} = 36,00
Общий показатель рефлексивности			U = 240,5*			
	x _{ср.} = 127,19	x _{ср.} = 129,83	x _{ср.} = 129,83	x _{ср.} = 124,95	x _{ср.} = 127,19	x _{ср.} = 124,95

Примечания. Полу жирным шрифтом выделены значения U-критерия Манна – Уитни; * – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$; ** – различия значимы на уровне $p \leq 0,01$.

По показателям экзистенциальной исполненности между педагогами трех подгрупп не обнаружено значимых различий. Это означает, что отмеченные выше особенности персональности, экзистенциальности и экзистенциальной исполненности могут рассматриваться как характерные для классных руководителей одаренных детей и не зависят от соотношения их эго-состояний.

Как показывают данные в табл. 2, практически отсутствуют различия между педагогами первой и третьей подгрупп, за исключением одного случая: у педагогов с доминирующим эго-состоянием «Взрослый» в большей степени выражена перспективная рефлексия будущего, чем у педагогов с вытесненным эго-состоянием «Взрослый» ($U = 265,5$, $p < 0,05$).

Различия между педагогами первой и второй подгрупп проявляются как по общему показателю «жизнестойкость» ($U = 450,0$ при $p < 0,05$), так и по показателю «контроль» ($U = 414,5$ при $p < 0,05$).

Значительное количество различий между показателями жизнестойкости и рефлексивности зафиксировано между представителями второй и третьей подгрупп, причем максимальные различия отмечены по показателю жизнестойкости «контроль» ($U = 251,5$ при $p < 0,01$).

Также обнаружены различия между педагогами второй и третьей подгрупп в отношении общего показателя жизнестойкости ($U = 240,5$ при $p < 0,05$), общего показателя рефлексивности ($U = 240,5$ при $p < 0,05$) и показателя «принятие риска» ($U=266,5$ при $p<0,05$).

Результаты факторного анализа в рамках второй серии исследований позволили выявить два фактора личностных и экзистенциально-психологических ресурсов классных руководителей (табл. 3).

Таблица 3

Факторный анализ показателей экзистенции, жизнестойкости, рефлексивности и эго-структуры личности классных руководителей, работающих с одаренными учащимися

Table 3

Factor analysis of indicators of existence, hardiness, reflexivity and ego-structure of the personality of form tutors working with gifted students

Методики	Показатели	Фактор 1	Фактор 2
Шкалы экзистенции	Самодистанцирование	0,712	-0,048
	Самотрансценденция	0,667	-0,408
	Свобода	0,884	0,022
	Ответственность	0,861	0,020

Окончание табл. 3

Методики	Показатели	Фактор 1	Фактор 2
	Персональность	0,811	-0,293
	Экзистенциальность	0,930	0,022
	Экзистенциальная исполненность	0,956	-0,148
Тест жизнестойкости	Вовлеченность	0,235	-0,771
	Контроль	0,165	-0,624
	Принятие риска	0,713	-0,623
	Общий показатель жизнестойкости	0,159	-0,732
Дифференциальный опросник рефлексивности	Ретроспективная рефлексия деятельности	-0,520	-0,458
	Ситуативная рефлексия настоящей деятельности	-0,334	-0,716
	Перспективная рефлексия будущей деятельности	-0,329	-0,419
	Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	-0,273	-0,721
	Общий показатель рефлексивности	-0,472	-0,728

Примечания. Полужирным шрифтом выделены факторные нагрузки, значимые при $p \leq 0,001$.

Согласно представленным в табл. 3 данным, первый фактор является однополюсным положительным и наполнен практически всеми показателями шкал экзистенции, за исключением показателя «самотрансценденция» (факторные нагрузки в диапазоне от 0,956 до 0,712) и показателя «принятие риска» (факторная нагрузка 0,713).

Второй фактор является однополюсным отрицательным фактором и включает в себя два показателя жизнестойкости: «вовлеченность» (факторная нагрузка -0,771) и «общий показатель жизнестойкости» (факторная нагрузка -0,732), а также два показателя рефлексивности: «рефлексия общения» с факторной нагрузкой -0,721 и общий показатель рефлексивности с факторной нагрузкой -0,728.

Обсуждение результатов

Первая серия исследований. В целом по выборке выявлено, что классных руководителей, ориентированных на работу с одаренными учащимися подросткового и старшего школьного возраста, отличают способность воспринимать на эмоциональном уровне экзистенциальную значимость происходящего, реализовывать ценностные основания мира и свою сопричаст-

ность к этим процессам («самотрансценденция»). Умение находить реальные возможности действий, принимать персонально обоснованные решения («свобода») и отвечать за них в процессе их выполнения («ответственность») у респондентов данной категории находится на среднем уровне, что, в свою очередь, задает и средний уровень их экзистенциальной исполненности, эмоционального восприятия осмысленности их профессиональной деятельности. Следовательно, можно предположить, что именно это выступает системообразующим началом в деятельности классных руководителей, ориентированных на работу с одаренными учащимися.

Относительно особенностей жизнестойкости нужно отметить, что, несмотря на насыщенность профессиональной деятельности общением и большим количеством коммуникаций, избыточная регламентация этой деятельности может порождать тенденцию к невключенности, даже стремление к формальному выполнению обязанностей. В то же время классные руководители, ориентированные на работу с одаренными учащимися, открыты новому опыту и предпочитают деятельность с неизвестным исходом. То есть они лично готовы к встрече с уникальностью одаренного ребенка и решению возникающих новых профессиональных задач.

На первый взгляд, выявленный факт противоречит выводам, полученным L. Manasia, A. Parvan и M. Masove. Они утверждают, что трудовые ресурсы (ресурсы профессиональной деятельности), и прежде всего положительные эмоции, возникающие в процессе преподавания, оказывают на восприятие самооффективности педагога более сильное влияние, чем его личные ресурсы [38]. На наш взгляд, данное противоречие снимается в силу того, что в качестве личностных ресурсов исследователи рассматривают только показатель «субъективное счастье», тогда как мы позиционируем в этом качестве рефлексивность и жизнестойкость как личностную диспозицию. Обсуждаемая здесь экзистенциальная исполненность понимается нами как экзистенциально-психологическая особенность личности классного руководителя одаренных учащихся. Сравнимые исследования посвящены разным аспектам личностных ресурсов, что может быть рассмотрено в последующих работах. Более того, выявленные проблемы профессионального самоощущения педагогов должны оказаться в центре внимания организаторов системы образования и могут быть решены при создании в школе системы мотивации и поддержки педагогов, особенно тех, которые реализуют проекты развития одаренных учащихся. Эта позиция подтверждена результатами исследования E. Ramos-Díaz, A. Rodríguez-Fernández, L. Revuelta и I. El. Ахре. Данные авторы понимают под экологической школьной средой благоприятную для развития среду, обеспечивающую повышение удовлетворенности учителей профессией и жизнью [39].

Факт смещения показателей по шкалам «вовлеченность», «принятие риска» и общему показателю жизнестойкости позволяет предположить, что специфика работы с одаренными детьми в новых условиях, требующих результатов в ситуации неопределенности, порождает новую систему ресурсов – личностных компетенций с опорой на такие качества, как открытость вызову, толерантность к неопределенности. А регламентированность, ориентация лишь на профессиональные инструментальные компетенции мешает творческой продуктивности и может восприниматься как отстраненность от «общего дела».

Традиционно в эго-структуре личности рассматривается соотношение эго-состояний «Свободный ребенок» и «Адаптивный ребенок». Это позволяет психологам-практикам и психотерапевтам опираться на техники гармонизации жизненного сценария личности. В центре нашего внимания – типы эгограмм участников исследования, заданные степенью выраженности эго-состояния «Взрослый» и его соотношением с другими эго-состояниями.

При сравнении проявлений экзистенциальной исполненности и жизнестойкости у педагогов трех подгрупп, дифференцированных по признаку «доминирование / вытесненность эго-состояния «Взрослый» обнаружен ряд существенных особенностей.

Для классных руководителей одаренных учащихся с доминированием эго-состояния «Взрослый» характерны снижение гибкости поведения в условиях стресса, способность ощущать максимальную вовлеченность в события и задачи командного характера, осуществлять выбор в пользу нового опыта, умение рефлексировать и анализировать различные аспекты своей жизни и профессиональной деятельности. Рефлексивность классных руководителей с вытесненным эго-состоянием «Взрослый» направлена, прежде всего, на вопросы и содержание прошлого опыта и актуальных профессиональных и жизненных ситуаций и не включает осмысления будущих проектов и ситуаций межличностного общения. Классные руководители одаренных учащихся с доминированием не только эго-состояния «Взрослый», но и одного-двух других эго-состояний («Ребенок», «Родитель») способны осуществлять выбор как в пользу нового, неизвестного, так и в пользу решений, стабилизирующих профессиональную ситуацию, находить способы влияния на исход ситуации и результат деятельности, умеют мобилизовать возможности поведенческого репертуара эго-структуры личности, а также достаточно хорошо используют техники профессиональной рефлексии. Это подтверждают выводы S. Anastasiou, S. и E. Belios относительно высокого уровня эмоционального истощения и отсутствия рефлексии личных достижений учителей [40].

Классные руководители третьей подгруппы, ориентированные на работу с одаренными учащимися, воспринимая реальность и выбирая стиль

поведения, чрезвычайно зависят или от установок, привнесенных значимыми другими (эго-состояния «Опекающий родитель» и «Контролирующий родитель»), или от связанных с неотрефлексированным переживанием детских эго-состояний (эго-состояние «Адаптивный ребенок»).

Вторая серия исследований. В рамках этой серии изучена структура ресурсов педагогов – классных руководителей, работающих с одаренными учащимися подросткового и старшего школьного возраста. Акцент сделан на тех личностных и экзистенциально-психологических особенностях, которые могут определять исследуемые ресурсы классных руководителей.

Обратимся к интерпретации результатов факторного анализа.

Содержание и характер первого фактора, который получил название «*экзистенциальный выбор нового профессионального опыта*», свидетельствуют о том, что у педагогов – классных руководителей, ориентированных на работу с одаренными учащимися, развиты такие качества, как персональность, экзистенциальность, гибкость в решении экзистенциальной дилеммы. Их ресурсы позволяют находиться в конструктивном диалоге с миром, коллегами и одаренными учащимися. Это дает возможность не только наполнить свою жизнь и профессиональную деятельность смыслом, но и порождать процессы смыслостроительства и бытийного становления у учащихся. При этом педагоги транслируют опыт свободного личного выбора, целеполагания, умения ранжировать приоритеты и нести за это персональную ответственность.

Отрицательное значение факторных нагрузок по параметрам второго фактора, получившего название «*отстраненность от внешне заданных ритмов и установок*», понимается как отказ от анализа деятельности, связанной с общением и взаимодействием с другими, коммуникативное утомление, а также отстраненность от максимальной включенности в переживание стрессовой ситуации. Неоднозначность структуры данного фактора можно проинтерпретировать на основе выводов, сформулированных И. Ю. Завьяловой и Е. А. Солдатовой при изучении структуры личностной зрелости взрослых людей, участвующих в программах непрерывного образования [41]. Ими доказано, что избыточная рефлексивность актуализирует механизм «самокопания», иллюстрируют феномен «тупиковой» рефлексии. В этом ключе становится более понятна отстраненность от подобной рефлексии успешных педагогов, сопровождающих одаренных детей. Для классных руководителей таких детей ресурс невовлеченности и отказ от избыточной рефлексивности проявляется в том, что они не фиксируются на эмоционально насыщенной ситуации и стрессовых провокациях. Тем самым педагоги демонстрируют механизм защиты – отказ от рефлексии общения, от механизма «самокопания» как отвлекающего их ресурсы от активной со-

зидательной деятельности, особо значимой в условиях стресса. В этом случае отстраненность, неспешность, нежелание включаться в эмоциональное обсуждение взаимодействия более предпочтительны и порождают возможность не только сохранить силы для успешной профессиональной работы, но и быть готовым к встрече с неординарностью одаренного ребенка, «диалогу» с его уникальным внутренним миром. Ресурсность данного фактора заключается в возможности сконцентрироваться на образовательной инноватике, педагогическом творчестве при создании адресных программ работы с одаренными учащимися.

Заключение

В рамках эмпирического исследования получены факты, иллюстрирующие эмпирические возможности экзистенциально-психологического, ресурсного и субъектно-деятельностного подходов к изучению ресурсов классных руководителей одаренных детей в профессиональной деятельности. Выявлено, что таких педагогов отличают способность воспринимать на эмоциональном уровне экзистенциальную значимость происходящего, реализовывать ценностные основания мира и осознавать свою сопричастность, осуществлять личностные выборы в пользу нового, неизвестного, оптимальный уровень жизнестойкости наряду с отстраненностью от жестко регламентированных задач.

Выявлены значимые различия между педагогами, дифференцированными на три подгруппы в зависимости от степени выраженности эго-состояния «Взрослый», в проявлении жизнестойкости и рефлексивности.

Для классных руководителей с доминированием эго-состояния «Взрослый» характерны вовлеченность в происходящее, способность позитивно относиться к новому опыту, хорошо развитая профессиональная рефлексия. В процессе рефлексии профессиональной деятельности педагоги с вытесненным эго-состоянием «Взрослый» делают акцент на вопросах и содержании прошлого опыта, а также актуальных профессиональных и жизненных ситуациях. Классные руководители с доминированием нескольких эго-состояний рассматривают новый опыт с позитивной стороны, умеют выбирать приоритеты среди профессиональных задач, используют широкий спектр рефлексивных приемов и техник. Их отличает гибкость во взаимодействии и восприятии профессиональных ситуаций.

Таким образом, к ресурсам классных руководителей одаренных учащихся относятся факторы «экзистенциальный выбор нового профессионального опыта» и «отстраненность от внешне заданных ритмов и установок». Их содержание и характер подтверждают выдвинутое нами предположение о

возможности дифференцировать рассматриваемые ресурсы на личностные и экзистенциально-психологические. Выявленные тенденции в отношении данных ресурсов позволяют продолжить начатое изучение экзистенциально-психологических особенностей классных руководителей.

Перспективными направлениями исследования являются: 1) увеличение выборки, расширение ее за счет пропорции по гендерному фактору, приближенной по структуре к генеральной совокупности; 2) сравнение ресурсов педагогов, ориентированных на работу с одаренными детьми, с ресурсами их коллег, решающих иные профессиональные задачи; 3) определение влияния на проявление личностных и экзистенциально-психологических ресурсов классных руководителей их возраста, педагогического стажа и преподаваемого учебного предмета, а также опыта взаимодействия с одаренными учащимися подросткового и старшего школьного возраста, проявляющими одаренность в различных сферах деятельности (художественной, академической, спортивной).

Практическую значимость данного исследования мы видим в возможности включения его материалов в программы подготовки кадрового обеспечения поддержки и развития одаренных детей. Полученные результаты демонстрируют необходимость интеграции инструментально-компетентностного и экзистенциально-личностного подходов к развитию педагогов, работающих с одаренными учащимися.

Список использованных источников

1. Renzulli J. S. The three-ring-conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity // *Conceptions of giftedness* / Sternberg R. J. (ed.). New York, 1986. P. 332–357.
2. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Томский университет; Москва: Барс, 1997. 392 с.
3. Amabile T. M. Social psychology of creativity: A consensual assessment technique // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. № 43 (5). P. 997–1013.
4. Kosir K., Horvat M., Aram U., Jurines N. Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students // *High Ability Studies*. 2015. Vol. 27, № 2. P. 129–148. DOI: 10.1080/13598139.2015.1108186
5. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. Москва: ИП РАН, 2011. 320 с.
6. Sisk D. A. Developing Leadership through Global Awareness and Global Learning // *Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners* / Vidergor H. E., Harris C. R. (eds.). Rotterdam: Sense Publishers, 2015. P. 391–428. Available from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6300-004-8_19 (date of access: 21.05.2020).

7. Sisk D. A. Filling That Empty Space in the Lives of People in a Globalized World Beset With Turbulence and Crises // *Giftedness and Talent in the 21st Century. Advances in Creativity and Giftedness / Ambrose D., Sternberg R. J. (eds.). Rotterdam: Sense Publishers, 2016. Vol. 10. P. 181–198. Available from: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-6300-503-6_11 (date of access: 26.03.2020).*
8. Маркина Н. В. Экзистенциальная психология развития одаренных учащихся: монография. Челябинск: ЧИППКРО, 2019. 140 с.
9. Петровский В. А. Логика «Я»: персонологическая перспектива: монография. Москва: Изд-во САМГУ, 2009. 302 с.
10. Roy K. Education and the ontological question: addressing a missing dimension. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. 232 p. Available from: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11178-6> (date of access: 26.03.2020).
11. Shantall T. An Existential Analysis of the Human Condition // Shantall T. *The Life-changing Impact of Viktor Frankl's Logotherapy*. Switzerland, Cham: Springer, 2020. P. 19–49. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-030-30770-7_2 (date of access: 26.03.2020).
12. Петросьян С. Н., Рябикина З. И. Характерология личности с учетом типов онтогенетических со-бытийных дихотомий: субъектно-бытийный подход. Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. Москва: ИП РАН, 2018. С. 1715–1722.
13. Гусельцева М. С. Методологические аспекты изучения картины мира современных детей и подростков в ситуации транзитивности // *Мир психологии*. 2017. № 2 (90). С. 147–158.
14. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. Москва: Педагогика, 1989. 208 с.
15. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. Москва: Педагогика, 1988. 125 с.
16. Maddi S. R. Hardiness as the Existential Courage to Grow Through Searching for Meaning // *The Experience of Meaning in Life / Hicks J., Routledge C. (eds.). New York: Springer, Dordrecht, 2013. P. 227–239. DOI: 10.1007 / 978-94-007-6527-6_18*
17. Kira I. A., Shuwiekh H., Kucharska J., Al-Huwailah A. H., Moustafa A. “Will to Exist, Live and Survive” (WTELS): Measuring its role as master/metamotivator and in resisting oppression and related adversities. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. 2020. № 26 (1). P. 47–61. DOI: <https://doi.org/10.1037/pac0000411>
18. Cowdrey F. A., Walters S. L., Salvatore R. Maddi: Hardiness, Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth // *Applied Research Quality Life*. 2013. № 8. P. 265–267. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9230-1> (date of access: 26.03.2020).
19. Judkins J., Moore B., Colette T. Psychological Hardiness // *The Routledge Research Encyclopedia of Psychology Applied to Everyday Life*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2020. P. 1–14. Available from: https://www.researchgate.net/publication/339882546_Psychological_Hardiness (date of access: 21.03.2020).

20. Fernández-Lasarte O., Ramos-Diaz E., Saez I. A. Academic performance, perceived social support and emotional intelligence at the university // *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2019. Vol. 9 (1). P. 39–49. DOI: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315> (date of access: 26.03.2020).

21. Кисляков А. В., Качуро И. А. Дополнительное профессиональное образование педагога как воспитателя в условиях реализации современной модели образования // *Изменяющееся воспитание в изменяющейся России: теории, практики, институты, технологии: сборник материалов международной научно-практической конференции, 15–17 октября 2012 г.* Москва: Педагогический поиск, 2012. С. 130–135.

22. Щербаков А. В., Задорин К. С. Потенциал профессиональной общности в развитии педагога как воспитателя в условиях повышения квалификации // *Современное педагогическое образование*. 2019. № 9. С. 72–78.

23. Hobfoll S., Freedy J. Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout // *Professional burnout: Recent developments in theory and research* / W. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (eds.). Washington, DC: Taylor & Francis, 1993. P. 115–129.

24. Schaufeli W. B. Applying the Job Demands-Resources model: A «how to» guide to measuring and tackling work engagement and burnout // *Organizational Dynamics*. 2017. Vol. 46, issue 2. April – June 2017. P. 120–132. Available from: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/476.pdf> (date of access: 26.03.2020).

25. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // *Психологический журнал*. 2001. Т. 22, № 1. С. 16–24.

26. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 336 с.

27. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. 376 с.

28. Солдатова Е. А. Динамика эго-идентичности и представлений о будущем в нормативных кризисах взрослости // *Психологическая наука и образование*. 2006. № 2. С. 16–30.

29. Шантырь Е. Е. Авторитет личности классного руководителя // *Психолог*. 2016. № 4. С. 54–66.

30. Болдина Т. Г., Семенов И. Н. Рефлексивно-психологическое обеспечение инновационного педагогического опыта в современном гимназическом образовании // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2013. № 5-6. С. 9–34.

31. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. Москва: ИП РАН, 2000. 284 с.

32. Петровский В. А., Петровский А. В. Три ипостаси «Я» и искусство развивающего общения [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.transactional-analysis.ru/methods/74-tri> (дата обращения: 26.08.2020).

33. Längle A., Orgler Ch., Kundi M. The Existence Scale. A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfilment // *European Psychotherapy*. 2003. Vol. 4, № 1. P. 135–151.

34. Майнина И. Н., Васанов А. Ю. Стандартизация методики «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглера // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 1. С. 87–99.
35. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
36. Maddi S., Kobasa S. The Hardy Executive: Health under Stress. Homewood (IL): Dow Jones-Irwin, 1984. 131 p.
37. Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness // Encyclopedia of Mental Health / H. S. Friedman (ed.). San Diego (CA): Academic Press, 1998. P. 323–335.
38. Manasia L., Pârvan A., Macovei M. Towards a Model of Teacher Well-Being from a Positive Emotions Perspective // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. 2020. № 10. P. 469–496. Available from: <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010035> (date of access: 29.08.2020).
39. Ramos-Díaz E., Rodríguez-Fernández A., Revuelta L., Axpe I. The mediating role of school involvement on teacher support and life satisfaction // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. 2016. Vol. 6, № 3. P. 177–191. Available from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131012> (date of access: 26.03.2020).
40. Anastasiou S., Belios E. Effect of Age on Job Satisfaction and Emotional Exhaustion of Primary School Teachers in Greece // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. 2020. № 10. P. 644–655. Available from: <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020047> (date of access: 26.03.2020).
41. Завьялова И. Ю., Солдатова Е. А. Структура личностной зрелости пожилых людей, участвующих в программах непрерывного образования // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 1. С. 93–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762>

References

1. Renzulli J. S. The three-ring-conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In: Sternberg R. J. (ed.). Conceptions of giftedness. New York; 1986. p. 332–357.
2. Kholodnaya M. A. Psihologija intelekta: paradoksy issledovanija = The psychology of intelligence: Paradoxes of research. Tomsk: Tomsk University; Moscow: Publishing House Bars; 1997. 392 p. (In Russ.)
3. Amabile T. M. Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982; 43 (5): 997–1013.
4. Kosir K., Horvat M., Aram U., Jurines N. Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*. 2015; 27 (2): 129–148. DOI: 10.1080/13598139.2015.1108186
5. Larionova L. I. Kul'turno-psihologicheskie faktory razvitiya intelektual'noj odarennosti = Cultural and psychological factors in the development of intellectual giftedness. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2011. 320 p. (In Russ.)

6. Sisk D. A. Developing leadership through global awareness and global learning. In: Vidergor H. E., Harris C. R. (eds.) Applied practice for educators of gifted and able learners [Internet]. Rotterdam: Sense Publishers; 2015 [cited 2020 May 21]. p. 391–428. Available from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6300-004-8_19
7. Sisk D. A. Filling that empty space in the lives of people in a globalized world beset with turbulence and crises. In: Ambrose D., Sternberg R. J. (eds.) Giftedness and talent in the 21st century. Advances in creativity and giftedness [Internet]. Vol. 10. Rotterdam: Sense Publishers; 2016 [cited 2020 Mar 26]. p. 181–198. Available from: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-6300-503-6_11
8. Markina N. V. Jekzistencial'naja psihologija razvitija odarenykh uchashhsija = Existential developmental psychology of gifted students. Chelyabinsk: Publishing House ChIPPKRO; 2019. 140 p. (In Russ.)
9. Petrovsky V. A. Logika "Ja": personologicheskaja perspektiva = Logic "I": Personological perspective. Moscow: Publishing House SAMGU; 2009. 302 p. (In Russ.)
10. Roy K. Education and the ontological question: Addressing a missing dimension [Internet]. Cham: Palgrave Macmillan; 2019 [cited 2020 Mar 26]. 231 p. Available from: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11178-6>
11. Shantall T. An existential analysis of the human condition. In: Shantall T. (ed.). The life-changing impact of Viktor Frankl's logotherapy [Internet]. Cham: Springer; 2020 [cited 2020 Mar 26]. p. 19–49. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-030-30770-7_2
12. Petros'jan S. N., Rjabikina Z. I. Harakterologija lichnosti s uchetom tipov ontoge-neticheskikh sobytijnyh dihotomij: sub'ektno-bytijnyj podhod = Characteristics of personality, taking into account the types of ontogenetic co-existential dichotomies: A subject-existential approach. In: Znakov V. V., Zhuravlev A. L. (eds.). Psihologija cheloveka kak sub'ekta poznanija, obshhenija i dejatel'nosti = Human psychology as a subject of knowledge, communication and activity. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2018. p. 1715–1722. (In Russ.)
13. Guseltseva M. S. Methodological aspects of studying the worldview of modern children and adolescents in a transitive situation. *Mir psihologii = Word of Psychology*. 2017; 2 (90): 147–158. (In Russ.)
14. Ivanov I. P. Jenciklopedija kollektivnyh tvorcheskih del = Encyclopedia of collective creative work. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1989. 208 p. (In Russ.)
15. Lutoshkin A. N. Jemocional'nye potencially kollektiva = The emotional potentials of the team. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1988. 125 p. (In Russ.)
16. Maddi S. R. Hardiness as the existential courage to grow through searching for meaning. In: Hicks J., Routledge C. (eds.). The experience of meaning in life. New York: Dordrecht; Springer; 2013. p. 227–239. DOI: 10.1007 / 978-94-007-6527-6_18
17. Kira I. A., Shuwiekh H., Kucharska J., Al-Huwailah A. H., Moustafa A. "Will to Exist, Live and Survive" (WTELS): Measuring its role as master/metamotiva-

tor and in resisting oppression and related adversities. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. 2020; 26 (1): 47–61. DOI: <https://doi.org/10.1037/pac0000411>

18. Cowdrey F. A., Walters S. L. Salvatore R. Maddi: Hardiness, turning stressful circumstances into resilient growth. *Applied Research Quality Life*. 2013; 8: 265–267. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9230-1>

19. Judkins J., Moore B., Colette T. Psychological hardiness. In: The Routledge Research Encyclopedia of Psychology Applied to Everyday Life [Internet]. Abingdon, Oxon: Routledge; 2020 [cited 2020]. p. 1–14. Available from: https://www.researchgate.net/publication/339882546_Psychological_Hardiness

20. Fernández-Lasarte O., Ramos-Diaz E., Saez I. A. Academic performance, perceived social support and emotional intelligence at the university. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2019; 9 (1): 39–49. DOI: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>

21. Kislyakov A. V., Kachuro I. L. Additional professional education of a teacher as a teacher in the context of the modern education model. In: *Izmenjajushhejsja vospitanie v izmenjajushhejsja Rossii: teorij, praktiki, instituty, tehnologii: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 15–17 oktjabrja 2012 g. = Changing Education in a Changing Russia: Theory, Practice, Institutes, and Technology. Proceedings of an International Scientific-Practical Conference; 2012 Oct 15–17; Moscow. Moscow: Publishing House Pedagogicheskij poisk; 2012. p. 130–135. (In Russ.)*

22. Scherbakov A. V., Zadorin K. S. The potential of professional community in the development of a teacher as a teacher in the conditions of advanced training. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*. 2019; 9: 72–78. (In Russ.)

23. Hobfoll S., Freedy J. Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout In: Schaufeli W., Maslach C., Marek T. (eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis; 1993. p. 115–129.

24. Schaufeli W. B. Applying the Job Demands-Resources model: A “how to” guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics* [Internet]. 2017 [cited 2020 Mar 26]; 46 (2): 120–132. Available form: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/476.pdf>

25. Maclakov A. G. The personal adaptive potential: its mobilization and prognostication in extreme conditions. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*. 2001; 22 (1): 16–24. (In Russ.)

26. Vodopyanova N. E. *Psihodiagnostika stressa = Psychodiagnosis of stress*. St. Petersburg: Publishing House Piter; 2009. 336 p. (In Russ.)

27. Mitina L. M. *Psihologija lichnostno-professional'nogo razvitija sub'ektov obrazovanija = Psychology of personal and professional development of subjects of education*. Moscow; St. Petersburg: Publishing House Nestor-Istorija; 2014. 376 p. (In Russ.)

28. Soldatova E. L. Dynamics of ego-identity and of concept of future in normative adulthood crises. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2006; 2: 16–30. (In Russ.)

29. Shantyr E.E. The authority of the personality of the class teacher. *Psiholog = Psychologist*. 2016; 4: 54–66. (In Russ.)
30. Boldina T. G., Semenov I. N. Reflexive psychological support of innovative pedagogical experience in the modern upper secondary education. *Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija = Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Research*. 2013; 5–6: 9–34. (In Russ.)
31. Karpov A. V., Ponomareva V. V. *Psihologija refleksivnyh mehanizmov upravlenija = Psychology of reflexive control mechanisms*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2000. 284 p. (In Russ.)
32. Petrovsky V. A., Petrovsky A. V. Tri ipostasi “Ja” i iskusstvo razvivajushhego obshhenija = Three hypostases of “I” and the art of developing communication [Internet]. [cited 2020 Aug 26]. Available from: <http://www.transactional-analysis.ru/methods/74-tri> (In Russ.)
33. Längle A., Orgler Ch., Kundi M. The Existence Scale. A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfillment. *European Psychotherapy*. 2003; 4 (1): 135–151.
34. Mainina I. N., Vasanov A. Yu. Standardization of the Existence Scale methodology of A. Langle, K. Orgler. *Psihologicheskij zurnal = Psychological Journal*. 2010; 31 (1): 87–99. (In Russ.)
35. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestojkosti = Hardiness test. Moscow: Publishing House Smysl; 2006. 63 p. (In Russ.)
36. Maddi S., Kobasa S. The hardy executive: Health under stress. Homewood (IL): Dow Jones-Irwin; 1984. 131 p.
37. Maddi S. Dispositional hardiness in health and effectiveness. In: H. S. Friedman (ed.). *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego (CA): Academic Press; 1998. p. 323–335.
38. Manasia L., Pârvan A., Macovei M. Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2020; 10: 469–496. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010035>
39. Ramos-Díaz E., Rodríguez-Fernández A., Revuelta L., Axpe I. El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2016; 6 (3): 177–191. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131012> (In Spanish)
40. Anastasiou S., Belios E. Effect of age on job satisfaction and emotional exhaustion of primary school teachers in Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2020; 10: 644–655. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020047>
41. Zavalova I. Yu., Soldatova E. L. Structure of personal maturity of older people participating in lifelong educational programs. *Science for Education Today*. 2019; 9 (1): 93–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762> (In Russ.)

Информация об авторах:

Маркина Нина Витальевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования; ORCID ID 0000-0002-5396-9785, Author ID 245-700, SPIN-код 1795-9277; Челябинск, Россия, E-mail: nvmark@mail.ru

Солдатова Елена Леонидовна – доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета; ORCID ID 0000-0002-3902-0537, Author ID 245-803, SPIN-код 3277-8451; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com

Качуро Ирина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики Челябинского государственного университета; ORCID ID 0000-0002-8075-1375, Author ID 340-445, SPIN-код 5918-7862; Челябинск, Россия, E-mail: kachuro@list.ru

Гаврилюк Анна – кандидат психологических наук, доцент, Славянский университет; ORCID ID 0000-0003-0248-7695; Кишинев, Республика Молдова. E-mail: gavriulikanna@gmail.com

Вклад соавторов:

Н. В. Маркина – теоретико-методологический анализ проблемы исследования, определение теоретической модели исследования, описание результатов исследования, их интерпретация и графическое представление.

Е. А. Солдатова – теоретический анализ проблемы исследования, интерпретация результатов.

И. А. Качуро – обзор психолого-педагогической литературы по теме исследования, обработка результатов исследования.

А. Гаврилюк – анализ иностранных источников, описание результатов.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 13.07.2020; принята в печать 11.11.2020.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Nina V. Markina – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Management, Economics and Law, Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators; ORCID ID 0000-0002-5396-9785, Author ID 245-700, SPIN-code 1795-9277; Chelyabinsk, Russia. E-mail: nvmark@mail.ru

Elena L. Soldatova – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Faculty of Psychology, St. Petersburg State University; ORCID ID 0000-0002-3902-0537, Author ID 245-803, SPIN-code 3277-8451; St. Petersburg, Russia. E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com

Irina L. Kachuro – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of General and Professional Pedagogy, Chelyabinsk State University; ORCID ID 0000-

0002-8075-1375; Author ID 340-445, SPIN-code 5918-7862; Chelyabinsk, Russia.
E-mail: kachuro@list.ru

Anna Gavriiliuc – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Universitetea Slavona; ORCID ID 0000-0003-0248-7695; Chisinau, Republic of Moldova. E-mail: gavriiliukanna@gmail.com

Contribution of the authors:

N. V. Markina – theoretical and methodological analysis of the research problem, determination of the theoretical research model, description of the research results, their interpretation and graphical representation.

E. L. Soldatova – theoretical analysis of the research problem, interpretation of the results.

I. L. Kachuro – review of psychological and pedagogical literature on the topic of research, processing of research results.

A. Gavriiliuc – analysis of foreign sources, description of the results.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 13.07.2020; accepted for publication 11.11.2020.

The authors have read and approved the final manuscript.