УДК 159.9:37.091.12(043.3)

В. В. Касперович
Государственное учреждение образования «Академия образования», ул. Некрасова, 20, 220040 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 603 91 90, sobakabandit0803@gmail.com

ТИПОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО УСПЕШНЫХ И НЕУСПЕШНЫХ ПЕДАГОГОВ

В статье актуализирована проблема психологического благополучия педагога. Рассмотрены подходы к пониманию понятия «психологическое благополучие», уточнены научные представления о содержании и структуре психологического благополучия. Проанализированы детерминанты психологического благополучия личности в педагогической деятельности. Обосновано, что возможность профессиональной самореализации имеет связь с профессиональной успешностью. В этой связи психологическое благополучие педагога рассматривается как предиктор профессиональной успешности. Представлены результаты эмпирического исследования педагогов по показателям психологического благополучия и его личностных детерминант (индивидуально-личностные черты, ценности и жизнестойкость). С использованием кластерного анализа данных определены типы педагогов, отличающихся личностными чертами, характеристиками жизнестойкости, приверженностью ценностям, уровнем самоэффективности, параметрами субъективного благополучия: относительно благополучные, благополучные и жизнестойкие, недостаточно благополучные, неблагополучные.

Ключевые слова: психологическое благополучие; типология психологического благополучия; успешность профессиональной деятельности; профессионально успешные педагоги; профессионально неуспешные педагоги.

Рис. 1. Табл. 5. Библиогр.: 9 назв.

V. V. Kasperovich
State Educational Institution “Academy of Education”, 20 Nekrasov Str., 220040 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 603 91 90, sobakabandit0803@gmail.com

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING TYPOLOGY OF PROFESSIONALLY SUCCESSFUL AND UNSUCCESSFUL TEACHERS

The article actualizes the problem of psychological well-being of a teacher. The approaches to understanding the concept of “psychological well-being” are considered, scientific ideas about the content and structure of psychological well-being are clarified. The determinants of psychological well-being of an individual in pedagogical activity are analyzed. It is substantiated that the possibility of professional self-realization is related to professional success. In this regard, the psychological well-being of a teacher is considered as a predictor of professional success. The results of an empirical study of teachers on indicators of psychological well-being and its personal determinants (individual and personal traits, values and resilience) are presented. Using cluster analysis of data, types of teachers are determined that differ in personal traits, characteristics of resilience, commitment to values, level of self-efficacy, parameters of subjective well-being: relatively prosperous, prosperous and resilient, insufficiently prosperous, and disadvantaged teachers.

Key words: psychological well-being; typology of psychological well-being; success of professional activity; professionally successful teachers; professionally unsuccessful teachers.

Fig. 1. Table 5. Ref.: 9 titles.

Введение. Понятие психологического благополучия многогранно и разносторонне, имеет глубокие философские корни и связано с именем Аристотеля, который в сочинении «Никома́хова этика» предположил, что благо — это то, «к чему все стремятся», сформулировал высшее человеческое благо и назвал его «эвдемония». В дальнейшем идеи психологического благополучия в рамках этого подхода получили свое развитие в гуманистиеской психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт). Общим в представлении А. Маслоу и К. Роджерса относительно природы психологического благополучия является выделение такого критерия, как успешное преодоление давления внешней среды, для того, чтобы быть тем, кем ты являешься. Это дефицит тех потребностей, которые не связаны с физическим существованием, а имеют духовную, экзистенциальную природу. Автономность, свобода выбора, спонтанность, стремление к развитию определяют траекторию жизни полноценно функционирующего человека [1; 2].

© Касперович В. В., 2025

Основываясь на представлениях гуманистической психологии о стремлении к саморазвитию как основной тенденции психологически здоровой личности, К. Рифф [3] разработала концепцию психологического благополучия, имеющую следующую структуру: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, компетентность, цель в жизни и личностный рост.

Все имеющиеся представления о психологическом благополучии можно уместить в два основных подхода: эвдемонистический, восходящий к этике высшего блага Аристотеля (Э. Деси и Р. Райан, К. Киз, К. Рифф и др.), и гедонистический (М. Аргайл, Н. Брэдбёрн, Э. Динер, Д. Канеман, М. Селигман и др.), где ключевым фактором признается переживание положительных эмоций, ощущение счастья.

В широком диапазоне исследований представлены детерминанты психологического благополучия личности: осмысленность жизни (П. П. Фесенко), ценности, смысловые образования (Е. Е. Бочарова), стремление к саморазвитию, самосовершенствованию (И. В. Заусенко), жизнестойкость (С. А. Водяха, Е. С. Макеева, И. И. Рифицкая). По данным С. А. Минюровой, И. В. Заусенко, психологическое благополучие педагогов представлено характеристиками педагогической направленности, включая позитивное самоотношение, жизнестойкость, направленность на профессиональную реализацию, стремление достигать карьерных планов, выполнять свою социальную миссию [4]. Психологическое благополучие свойственно жизнестойкой личности (С. Мадди), воспринимающей неожиданность, риск как приобретение нового опыта, наряду с контролем и вовлеченностью. Последняя определяется внутренним ресурсом, позволяющим заявить о себе в деятельности, реализоваться в ней, стать успешным. Жизнестойкость, соотносимая с эмоционально-волевой устойчивостью (В. Л. Марищук, Л. В. Марищук), определяет успешность во многих видах деятельности (В. А. Бодров, Л. Г. Дикая, М. А. Котик, Е. А. Милерян).

В целом психологическое благополучие можно определить как социально-психологическое образование, характеризующее позитивное функционирование человека, выражающееся в субъективной удовлетворенности жизнью, полноте самореализации. Это психологический ресурс, позволяющий наиболее полно и конструктивно раскрыть и реализовать личностный потенциал. Психологическое благополучие опосредовано рядом субъективных факторов: чертами личности, самоотношением, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой сферами личности. Симптоматически выражается в ощущении удовлетворенности жизнью, доминирующих эмоциональных состояниях личности.

Психологическое благополучие педагога рассматривается как образование, детерминированное уровнем профессионализма педагога (Е. А. Воюшина, М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, М. И. Постникова); ценностно-смысловая основа профессиональной деятельности, условие профессиональной самореализации (Е. А. Воюшина, Н. В. Панова, М. И. Постникова); фактор качества образовательного процесса (В. А. Байнова, А. В. Коршунова, Н. О. Садовникова, Г. В. Солдатова). Психологическое благополучие педагогов положительно влияет не только на сферу профессиональной деятельности, но, как отмечает Е. В. Князева, «задает личностно значимую ориентацию на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, определяет социальную активность, позицию личности практически во всех сферах жизнедеятельности» [5, с. 13].

Психологическое благополучие педагога во многом определяется степенью его успешности и самореализации в профессии. Обществом востребован психологически благополучный педагог, направленный на саморазвитие, конкурентоспособность, обладающий готовностью к инновационной деятельности, и, как отмечает М. А. Ларионова, он должен демонстрировать креативность и динамичность в поиске новых профессиональных решений в трудных педагогических ситуациях [6].

И. В. Заусенко основным критерием психологического благополучия признает активность педагога, направленность на позитивный способ функционирования в профессии и в жизни [7]. Позитивное функционирование педагога включает способность устанавливать психологический контакт со всеми субъектами образовательного процесса, достигать взаимо-

понимания, разграничивать свои потребности и потребности своих учеников, реалистично оценивать свои личностные качества, психическое состояние и своевременно заботиться о восстановлении эмоционального равновесия. Р. М. Шамионовым установлено, что удовлетворенность трудом и эмоциональное благополучие в педагогической сфере имеет множественные взаимосвязи с показателями удовлетворенности жизнью, социальными отношениями, что отражает большой вклад удовлетворенности профессиональной самореализацией в общую удовлетворенность жизнью [8, с. 297].

Стабилизирующими факторами психологического благополучия педагога является система его «сильных качеств» (личностный ресурс) [9], направленность на профессиональное саморазвитие, реализацию социального призвания [7].

Возможность профессиональной самореализации педагога, на наш взгляд, имеет тесную связь с профессиональной успешностью. В этой связи перспективным является подход, согласно которому психологическое благополучие педагога можно рассматривать как предиктор профессиональной успешности.

Материалы и методы исследования. При изучении психологического благополучия мы опирались на определение К. Рифф: актуальное переживание, отражающее восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения использования потенциальных возможностей [3]. Понимая психологические факторы благополучия как систему, подчеркнем, что между отдельными факторами устанавливаются взаимосвязи компенсаторного и содейственного характера. Понятие благополучия интегративно, на него оказывают влияние различные стороны бытия: семья, взаимоотношения, здоровье и т. д.

Можно предположить, что модель благополучного специалиста представляет собой сложно организованную совокупность факторов, каждый из которых имеет определенный оптимум развития и находится в определенной связи с другими. Психологическое благополучие педагогов рассматривается как средство адаптации к организационно-содержательным и социально-психологическим особенностям образовательной среды. Основываясь на понимании содержания психологического благополучия в зарубежной и отечественной психологии, в качестве основополагающего нами рассматривался личностный подход — изучение психологического благополучия во взаимосвязи с личностными характеристиками. В качестве базовых его компонентов нами рассматривались: аффективно-оценочный (самоотношение, оценка степени своей реализованности в профессии, оценка собственного благополучия); ценностно-смысловой (осмысленность жизни, наличие индивидуальной системы ценностей и жизненных целей); мотивационно-деятельностный (направленность на личностный рост, реализацию жизненных целей); ресурсный (совокупность личностных ресурсов, обеспечивающих субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект—среда»).

Для оценки профессиональной успешности/неуспешности педагогов нами использовались: экспертная оценка педагогических умений педагогов директором (завучем) школы (обучающий, организаторский, воспитывающий, психологический критерии); метод эссе для субъективной оценки педагогами своей профессиональной успешности и психологического благополучия. Для субъективной оценки профессиональной эффективности использовалась психодиагностическая методика «Шкала общей самоэффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем). Для оценки параметров психологического благополучия педагогов нами использовалась психодиагностическая методика «Психологическое благополучие личности» (К. Рифф в адаптации и модификации Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко). Для оценки личностных характеристик педагогов, рассматриваемых нами как детерминанты психологического благополучия, использовались психодиагностические методики: «Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла» (форма С), «Личностный опросник Айзенка (EPI)», «Опросник терминальных ценностей» Г. Сенина, «Тест жизнестойкости» (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева).

Для разработки типологии успешных/неуспешных педагогов по показателям их психологического благополучия и их личностных детерминант, критериям успешности/неуспешности в профессиональной деятельности использовался кластерный анализ данных

методом *k*-средних. Для выявления представленности педагогов из различных групп в кластерах был использован χ^2-критерий Пирсона. Для сравнения четырех кластеров между собой использовался однофакторный дисперсионный анализ данных.

В исследовании приняли участие 500 педагогов учреждений общего среднего образования г. Минска в возрасте от 20 до 78 лет (75 мужчин и 425 женщин).

Результаты исследования и их обсуждение. В результате кластерного анализа данных методом *k*-средних педагоги делились на группы на основании их сходства по совокупности личностных признаков. Кластеризация производилась по факторам 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла, показателям шкалы субъективного благополучия К. Рифф, показателям опросника терминальных ценностей И. Г. Сенина и шкалам теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева.

Кластерный анализ позволил выделить четыре различающихся кластера. Первый кластер, состоящий из 143 испытуемых, характеризуется проявлением на среднем уровне значений факторов консерватизма—радикализма и конформизма—нонконформизма (рисунок 1). Несколько выше среднего оказались значения по факторам интеллекта, нормативности поведения и самоконтроля, все показатели субъективного благополучия и три показателя жизнестойкости. Педагоги продемонстрировали некоторое снижение значимости терминальных ценностей относительно среднего показателя. Таким образом, представителей кластера 1 можно назвать относительно благополучными и условно жизнестойкими с тенденцией к повышению нормативности поведения и самоконтроля, но в то же время с небольшим уменьшением относительно среднего уровня выраженности приверженности ценностям.

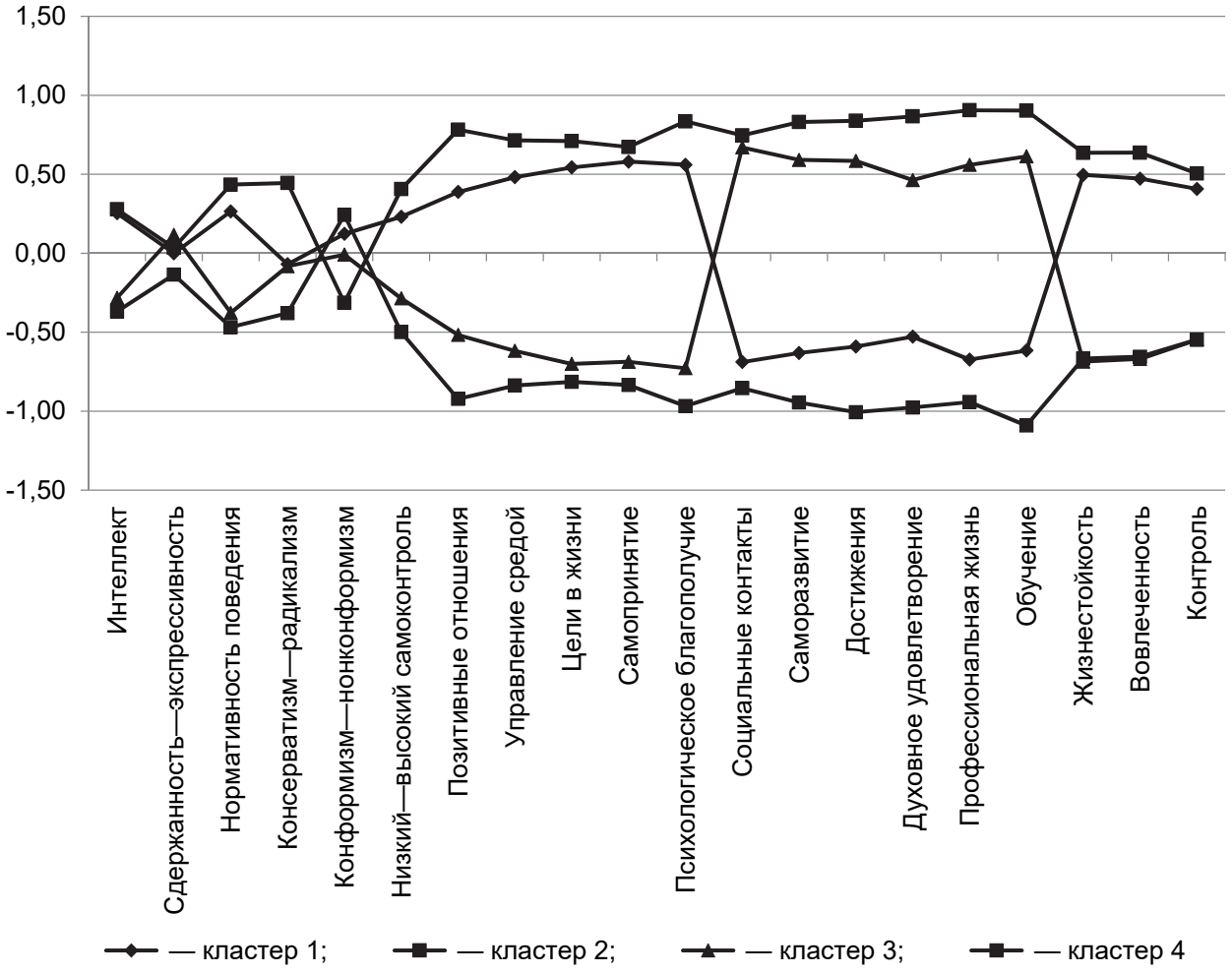

Рисунок 1. — График средних значений переменных в кластерах

Во втором кластере, включающем 130 испытуемых, оказались педагоги, у которых наблюдается определенное повышение средних значений по факторам консерватизма—радикализма, нормативности поведения и самоконтроля, причем по двум последним факторам средние показатели оказались выше, чем в кластере 1. Некоторое снижение относительно среднего уровня наблюдается по фактору конформизма—нонконформизма, из чего можно сделать вывод о том, что представители данного кластера больше тяготеют к конформизму. Фактор интеллекта несколько выше среднего и на том же уровне, что и у педагогов, составивших первый кластер. Установлены значения на уровне выше среднего по всем показателям субъективного благополучия; близкие к высоким значения по всем терминальным ценностям; в определенной степени повышенные относительно средних величин по шкалам жизнестойкости. Представителей кластера 2 можно считать наиболее благополучными и жизнестойкими и с наибольшей приверженностью ценностям, с наиболее высокими среди всех испытуемых, принявших участие в исследовании, показателями нормативности поведения и самоконтроля, выраженности интеллектуальных интересов, аналитического мышления, восприимчивости к новому, социабельности, следования за общественным мнением, ориентации на социальное одобрение.

Кластер 3, в котором 128 испытуемых, можно противопоставить кластеру 1. Педагогов, попавших в третий кластер, характеризуют средние значения по факторам консерватизма—радикализма и конформизма—нонконформизма (как и педагогов из первого кластера), т. е. нельзя сказать, чтобы данным респондентам явно было присуще одно из двух альтернативных свойств, заключенных в каждый из указанных факторов.

Испытуемых третьего кластера также отличает небольшое снижение относительно среднего уровня факторов интеллекта, нормативности поведения и самоконтроля и определенное снижение относительно среднего уровня показателей субъективного благополучия и жизнестойкости. Однако у педагогов из данного кластера наблюдается увеличение относительно среднего уровня значимости терминальных ценностей. Можно сделать вывод, что педагоги данной группы являются, по-видимому, недостаточно жизнестойкими, отличаются недостаточным уровнем психологического благополучия, снижением нормативности поведения и самоконтроля, но при этом склонны придавать значение всем терминальным ценностям.

В четвертом кластере (99 испытуемых) педагоги имеют в определенной степени сниженные относительно среднего уровня значения факторов интеллекта, консерватизма—радикализма (что означает тенденцию именно к консерватизму), нормативности поведения и самоконтроля, показателей жизнестойкости. Картина дополняется близкими к низким показателями субъективного благополучия и приверженности ценностям. Можно также отметить небольшое увеличение относительно средних значений показателя фактора конформизма—нонконформизма, т. е. проявление тенденции к нонконформизму. Описывая представителей кластера 4, можно сказать, что данные педагоги являются наименее жизнестойкими, в наименьшей степени переживающими психологическое благополучие, с достаточно низкой выраженностью терминальных ценностей, с тенденцией к снижению нормативности поведения и самоконтроля, с признаками консервативности (склонность к сопротивлению переменам, узость интеллектуальных интересов) и нонконформизма (ориентация на собственное мнение и собственные решения, склонность идти собственной дорогой и не всегда считаться с общественным мнением).

При сравнении долей субъективно успешных и неуспешных педагогов среди испытуемых из разных кластеров были получены значения $\chi^2 = 10{,}41$; $df = 3$; $p = 0{,}01536$, являющиеся статистически значимыми. Это свидетельствует о том, что в тех или иных кластерах испытуемые из двух групп субъективной оценки успешности представлены в разной пропорции. Как видно из таблицы 1, в условно благополучном кластере 2 доля педагогов, оценивших себя как неуспешных, очень маленькая (0,77 %). В условно неблагополучном кластере 4 удельный вес субъективно неуспешных педагогов очевидно больше и составил 9,09 %. Представленность респондентов, оценивших себя как неуспешных, в двух остальных кластерах примерно одинакова: 3,17 % в кластере 3 и 4,2 % в кластере 1.

Т а б л и ц а 1. — Распределение педагогов из групп субъективной оценки успешности в четырех кластерах, %

Кластер	Субъективная оценка успешности	
	Неуспешный	Успешный
1	4,20	95,80
2	0,77	99,23
3	3,17	96,83
4	9,09	90,91
Всего	20,00	478,00

Т а б л и ц а 2. — Распределение педагогов из групп субъективной оценки психологического благополучия в четырех кластерах, %

Кластер	Субъективная оценка психологического благополучия	
	Неблагополучный	Благополучный
1	1,40	98,60
2	1,56	98,44
3	7,87	92,13
4	15,15	84,85
Всего	30,00	468,00

При сравнении долей субъективно психологически благополучных и неблагополучных педагогов среди испытуемых из разных кластеров были получены значения $\chi^2 = 25{,}97$; $df = 3$; $p = 0{,}00001$, являющиеся статистически значимыми. Это свидетельствует о том, что в тех или иных кластерах испытуемые из двух групп субъективной оценки психологического благополучия представлены в разной пропорции. Как видно из таблицы 2, в кластерах 3 и 4, обозначенных как неблагополучные, доля педагогов, невысоко оценивших собственное психологическое благополучие, существенно больше, чем соответствующая доля в кластерах 1 и 2, отмеченных как благополучные.

Для сравнения четырех кластеров между собой по таким переменным исследования, как возраст, стаж, оценка педагогических умений и самоэффективность, был использован однофакторный дисперсионный анализ. Его результаты представлены в таблице 3, из которого следует, что педагоги из выделенных кластеров статистически значимо различаются по оценке педагогических умений (F (3,496) = 5,53; p = 0,000966) и самоэффективности (F (3,496) = 19,32; p = 0,0000001).

Т а б л и ц а 3. — Результаты сравнения кластеров

Переменная	Межгрупповая сумма квадратов	Число степеней свободы	Средний межгрупповой квадрат	Внутригрупповая сумма квадратов	Число степеней свободы	Средний внутригрупповой квадрат	*F*-критерий	*p*-уровень значимости
Оценка педагогических умений	281,49	3	93,83	8 413,51	496	16,96	5,53	0,000966
Самоэффективность	1 279,85	3	426,62	10 952,11	496	22,08	19,32	0,000000
Возраст	220,66	3	73,55	57 820,83	496	116,57	0,63	0,595297
Стаж	221,72	3	73,91	54 957,66	496	110,80	0,67	0,572610

Расчет апостериорного критерия Дункана для переменных, по которым между кластерами были установлены достоверные различия, позволил уточнить полученные в ходе дисперсионного анализа результаты. Так, было выявлено, что по оценке педагогических умений респонденты из условно благополучного кластера 2 статистически значимо отличаются от респондентов из двух неблагополучных кластеров: из кластера 3 (p = 0,000910) и кластера 4 (p = 0,001196). Сравнивая средние оценки по данной переменной в этих трех

кластерах, можно заключить, что у педагогов из второго кластера в среднем педагогические умения развиты более высоко (*M* = 14,55), чем у педагогов из третьего (*M* = 12,71) и четвертого (*M* = 12,79) кластеров (таблица 4).

Расчет апостериорного критерия Дункана для переменной «Самоэффективность» показал, что по ней каждый кластер статистически значимо отличается от каждого из трех остальных (таблица 5).

Т а б л и ц а 4. — Результаты сравнения четырех кластеров по оценке педагогических умений

Кластер	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
	M = 13,76	*M* = 14,55	*M* = 12,71	*M* = 12,79
1		0,132550	0,059589	0,065809
2	0,132550		0,000910	0,001196
3	0,059589	0,000910		0,883675
4	0,065809	0,001196	0,883675	

Т а б л и ц а 5. — Результаты сравнения четырех кластеров по самоэффективности

Кластер	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
	M = 30,25	*M* = 31,44	*M* = 29,03	*M* = 26,87
1		0,047920	0,041913	0,000011
2	0,047920		0,000097	0,000003
3	0,041913	0,000097		0,000319
4	0,000011	0,000003	0,000319	

Заключение. Психологическое благополучие педагогов способствует адаптации к организационно-содержательным и социально-психологическим особенностям образовательной среды.

На основании кластерного анализа разработана типология педагогов:

1) *относительно благополучные* — характеризуются средними показателями консерватизма и конформизма, высокими значениями по фактору интеллекта и нормативности поведения и самоконтроля, показателями выше среднего по субъективному благополучию и жизнестойкости, снижением значимости терминальных ценностей;

2) *благополучные* — отличаются наличием интеллектуальных интересов, развитым аналитическим мышлением, восприимчивостью к переменам и новым идеям, направленностью на аналитическую деятельность, нормативностью поведения (добросовестность, ответственность, уравновешенность, настойчивость, совестливость) и высоким самоконтролем (целенаправленность, умение контролировать свои эмоции). Все компоненты субъективного благополучия и показатели жизнестойкости у них выражены на достаточно высоком уровне, как и приверженность терминальным ценностям (социальные контакты, достижения, саморазвитие, духовное удовлетворение и др.). Представителей данного кластера можно считать наиболее благополучными и жизнестойкими, с выраженностью духовных, познавательных и профессиональных ценностей;

3) *недостаточно благополучные* — их характеризует усредненность показателей консерватизма и конформизма, значения ниже среднего по факторам интеллекта, нормативности поведения и самоконтроля, а также по показателям субъективного благополучия и жизнестойкости при увеличении относительно среднего уровня значимости терминальных ценностей, что сближает их с группой благополучных педагогов;

4) *неблагополучные* — отличаются значениями ниже среднего по факторам интеллекта, консерватизма, нормативности поведения и самоконтроля, а также по показателям жизне-

стойкости и субъективного благополучия, приближающимся к низким показателям приверженности ценностям. Можно также отметить усиление проявления у них стремления к независимости, действовать, не считаясь с общественным мнением, склонности к сопротивлению переменам, узость интеллектуальных интересов.

Типы педагогов «недостаточно благополучные» и «неблагополучные» оценивают, собственное психологическое благополучие существенно ниже, чем типы педагогов «относительно благополучные» и «благополучные».

У типа педагогов «благополучные» педагогические умения развиты более высоко, чем у педагогов третьего и четвертого типа. Самоэффективность статистически значимо не отличается у четырех типов педагогов.

Психологическое благополучие педагога является результатом его направленности на позитивное функционирование в условиях профессиональной педагогической деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Маслоу, А*. Психология бытия / А. Маслоу ; пер. с англ. — М. : Киев Рефл-бук : Ваклер, 1997. — 304 с.
2. *Rogers, C. R*. Toward becoming a fully functioning person / C. R. Rogers // Association for Supervision and Curriculum Development, Perceiving, behaving, becoming: A new focus for education. — 1962. — P. 21—33.
3. *Ryff, C*. The structure of psychological well-being revisited / C. Ryff, C. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — Vol. 69. — P. 719—727.
4. *Минюрова, С. А.* Личностные детерминанты психологического благополучия педагога / С. А. Минюрова, И. В. Заусенко // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 1. — С. 94—101.
5. *Князева, Е. В*. Особенности взаимосвязи психологического благополучия с содержанием ценностно-смысловой сферы педагогов-руководителей и педагогов, не занимающих руководящие должности / Е. В. Князева // СевероКавказский психологический вестник. — 2015. — № 3. — С. 10—14.
6. *Ларионова, М. А*. Психологическое здоровье педагога Российской образовательной системы / М. А. Ларионова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2017. — № 4 (30). — С. 99—103.
7. *Заусенко, И. В.* Психологическое благополучие педагога / И. В. Заусенко // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 2. — С. 1—4.
8. *Шамионов, Р. М.* Субъективное благополучие личности в профессиональной сфере / Р. М. Шамионов // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. трудов / ред. Р. М. Шамионов. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2005. —Вып. 2. — С. 297—302.
9. *Реан, А. А*. Сильные стороны личности в модели VIA как предиктор личностного благополучия педагога в профессиональной деятельности / А. А. Реан, А. А. Ставцев // Вестник СПбГУ. — Серия 16, Психология. Педагогика. — 2021. — № 4. — С. 371—378.

Поступила в редакцию 27.10.2024.