Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»
Уральский гуманитарный институт
Кафедра общей и социальной психологии

На правах рукописи

Катькало Ксения Дмитриевна

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ТИПОВ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

5.3.1. – Общая психология, психология личности, история психологии

Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:
кандидат психологических наук, доцент,
Печеркина Анна Александровна

Екатеринбург – 2024

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ 16

1.1. Представление о самореализации личности в современной отечественной и зарубежной психологии 16

1.2. Подходы к определению понятия «самореализация личности» 25

1.3. Структура самореализации личности 30

1.4. Виды и типы самореализации личности 35

1.5. Значение предикции самореализации в психологии. 48

Выводы по главе 1 55

ГЛАВА 2. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ 59

2.1. Содержательная характеристика деятельности специалистов профессии педагог-психолог 59

2.2. Взаимосвязь личностного и профессионального аспектов самореализации педагога-психолога 64

2.3. Системный подход как методологическая основа исследования личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога 71

2.4. Модель личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога 76

Выводы по главе 2 81

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДИКТОРОВ ТИПОВ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА 83

3.1. Программа эмпирического исследования 83

3.2. Характеристика выборки исследования 91

3.3. Анализ взаимосвязи личностного и деятельностного аспектов самореализации педагога-психолога 95

3.4. Типы личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога ……..96

3.5. Эмпирические модели соотношения психологических характеристик педагогов-психологов с типами самореализации 105
3.6. Психологические предикторы различных типов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога 114
3.7. Позитивные и негативные психологические предикторы личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога 120
Выводы по главе 3 121
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 126
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 130
Приложение А. Проверка нормальности распределения 144
Приложение Б. Конфирматорный факторный анализ структурных компонентов самореализации 145
Приложение В. Классификация (выделение типов самореализации) методом К-средних 147
Приложение Г. Эксплораторный факторный анализ 148
Приложение Д. Регрессионный анализ методом ANOVA 151
Приложение Е. Корреляция типов личностно-профессиональной самореализации, субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью 155

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На современном этапе развития психологической науки понятие «самореализация» признается общественной ценностью, а создание возможностей для ее достижения является одной из национальных целей развития Российской Федерации. Несмотря на многомерность и сложность феномена, самореализация большинством исследователей понимается как некоторая интегральная характеристика реализации человеком собственного потенциала на его жизненном пути. При этом вопрос о прогнозировании самореализации личности является дискуссионным и привлекающим внимание большого числа исследователей.

В силу того, что феномен самореализации не поддается оценке в абсолютных величинах, лишь относительные его показатели, в частности в форме типов, могут служить основанием для ее качественного измерения. Под типом личностно-профессиональной самореализации понимается такая его сущностная характеристика, которая наблюдается у группы субъектов, объединенных по сходной структуре самореализации на основании общего признака [Коростылева; Кудинов, 2015; Мулькова; Гаврилова].

Теоретический обзор позволил сделать вывод о том, что проблема соотношения личностной и профессиональной самореализации является недостаточно проработанной, а именно отсутствуют исследования, посвященные конкретизации особенностей личностно-профессиональной самореализации. Мы предполагаем, что выделение типов личностно-профессиональной самореализации поможет внести ясность при ответе на вопросы, связанные с оценкой самореализации личности, с содержательной характеристикой ее структуры, выраженностью ее компонентов, определением прогностических параметров.

Одновременно с этим, выявление психологических предикторов самореализации имеет несомненное научно-практическое значение, поскольку позволяет не только определить прогностические характеристики (личностные, средовые, профессиональные), но и оценить их вклад в формирование того или иного типа самореализации.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена социальной востребованностью изучения вопросов самореализации личности, недостаточной изученностью данного феномена с точки зрения системного подхода, предполагающего учет взаимосвязи личностных особенностей и показателей профессиональной деятельности, а также отсутствием научных исследований, посвященных выявлению типов личностно-профессиональной самореализации и их предикторов, в частности в отношении профессии педагог-психолога.

Современное состояние исследования и степень разработанности темы. Ретроспективный анализ работ показывает, что зарождение интереса к психологии самореализации личности возникло в русле гуманистического познания в работах Э. Фромма, А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Гольдштейна. Основы представлений о самореализации личности в отечественной психологии были заложены в трудах Б. Д. Парыгина, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, Б. М. Теплова, глубокая разработка научного подхода была осуществлена на рубеже XX–XXI веков такими исследователями, как К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, А. А. Реан, Л. А. Коростылева, Э. В. Галажинский.

Теоретический обзор позволил установить, что самореализация рассматривается в научной литературе с позиции трех основополагающих подходов: ресурсный – самореализация как результат, описываемый в терминах психологических качеств и свойств, образующих ресурсы личности [Maslow; Rogers; Ryff; Waterman et al.; Горская, Фомиченко; Дружинина; Леонтьев; Орел; и др.]; процессный – самореализация как процесс приобретения личностных качеств, способствующих самореализации [Абульханова-Славская; Анцыферова; Бодров; Зубкова; Зобов, Келасьев, и др.]; системный – самореализация как многомерное системное образование в структуре личности [Галажинский; Коростылева; Костакова; Кудинов, Крупнов; Martela, Pessi, и др.].

К настоящему времени сформировались представления о структуре самореализации, ее общих и возрастных закономерностях [Анцыферова; Денисова; Егорычева; Козлова; Коростылева; Кудинов; Кулагина; Миронова; Москаленко]; условиях, детерминантах и факторах самореализации [Богатырева, Марцинковская; Галажинский; Коростылева; Кудинов; Селезнева; Зобов, Келасьев; и др.]; влиянии различных сфер личности (когнитивной, ценностно-смысловой) на самореализацию [Авдеев; Айбазова; Архипочкина; Горская, Фомиченко; Немолот]; влиянии самореализации на физическое здоровье [Miquelon, Vallerand] и внутреннюю мотивацию [Waterman et al.].

Подробно представлены исследования различных видов самореализации: профессиональной [Акиндинова; Афанасенкова; Байлук; Богатырева, Марцинковская; Гаврилова; Григорьева; Гусева; Игебаева; Коростылева; Костакова; Максименко; Москаленко; Немолот; Овчарова; Орел; Сизова; Martela, Pessi], творческой [Белова; Ведерникова; Шаврина, Рушина], личностной [Авдеев; Айбазова; Архипочкина; Горская, Фомиченко; Кулагина; Плотникова; Ryff; Seligman, Park, Peterson, Peterson; Waterman et al.], социальной [Борзова; Ковалевская; Обухова], семейной самореализации [Зубкова; Коростылева], а также типов [Кудинов; Коростылева; Гаврилова; Мулькова]. Особый интерес в рамках настоящей работы представляют два вида самореализации – личностная и профессиональная.

Теоретический анализ позволяет выделить две противоположные позиции к пониманию соотношения личностной и профессиональной самореализации: в рамках первой – профессиональная и личностная самореализация рассматриваются как самостоятельные категории и изучаются вне зависимости друг от друга [Кулагина; Денисова; Плотникова; Ryff; Seligman, Park, Peterson; Waterman et al.]; в рамках второй – самореализация рассматривается во взаимосвязи и взаимозависимости профессиональной и личностной составляющих [Леонтьев; Абульханова-Славская; Анцыферова; Акиндинова; Архипочкина; Белоусова; Богатырева, Марцинковская; Костакова, Белоусова].

Следуя второй позиции, а также полагаясь на воззрения исследователей психологии личности в русле системного подхода [Ломов; Крупнов; Рыжов; Коростылева; Кудинов], мы полагаем, что самореализацию необходимо исследовать во взаимосвязи личностных особенностей и показателей профессиональной деятельности, что дает основание для конкретизации понятия личностно-профессиональная самореализация.

Инновации в образовательном процессе, быстро развивающиеся педагогические технологии, психологические особенности нового поколения обучающихся, высокая эмоциональная и интеллектуальная напряженность в процессе труда актуализируют проблему исследования самореализации участников образовательных отношений, что является приоритетной задачей государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Вопросы самореализации педагога-психолога в профессиональной деятельности становятся особенно значимыми, оказывающими влияние на общую эффективность психолого-педагогического процесса, а также на субъективное благополучие как самого специалиста, так и всех участников образовательного процесса, в том числе обучающихся как представителей молодого поколения, на плечи которых ложатся задачи устойчивого развития государства.

В научной литературе достаточно широко представлены работы, субъектом самореализации в которых являются педагогические кадры [Митина; Сыманюк; Афанасенкова; Кудинов С. И., Давыдова, Кудинов С. С.; Свидерская]. Исследования, посвященные самореализации педагога-психолога затрагивают такие аспекты, как психологические особенности самореализации личности педагога-психолога [Кудинов, Горбанева; Белоусова], ценностно-смысловые характеристики профессиональной самореализации личности педагога-психолога [Немолот]. В зарубежной литературе особое внимание уделяется эмоциональной саморегуляции как фактору самореализации школьных психологов [Alahari; Boccio, Weisz, Lefkowitz; Mills, Huebner; Schilling, Randolph, Boan-Lenzo, Weaver, Allen, Silva, Newman, Guiney, Valley-

Gray, Barrett, Huhtala, Kinnunen, Feldt]. Однако в представленных исследованиях не затрагивается вопрос взаимосвязи личности и профессиональной деятельности педагога-психолога. Таким образом, исследования, посвященные личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов как участников образовательного процесса, являются недостаточно разработанными, отсутствуют научные данные о типах личностно-профессиональной самореализации, их психологических предикторах.

Теоретический анализ позволил заключить о существовании противоречий:

– на методологическом уровне: между необходимостью изучения особенностей личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога как характеристики, влияющей на субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью педагогов-психологов, и недостаточной научной разработанностью данного понятия;

– на научно-практическом уровне: между необходимостью прогнозирования и создания оптимальных условий для взаимосвязи личностного и профессионального аспектов развития личности педагога-психолога и самореализации в профессиональной деятельности и отсутствием научно-обоснованного понятийного аппарата для разработки программ личностного-профессиональной самореализации педагогов-психологов.

Указанные противоречия обусловили **проблему исследования,** одним из способов решения которой видится разработка структурной модели личностно-профессиональной самореализации как основы эмпирического исследования психологических предикторов типов личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов.

В целях исследования проблемного поля нами было конкретизировано понятие *личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога* как интегральной системной характеристики личности, состоящей из совокупности оценочно-целевого, ресурсного, эмоционального и профессионального

компонентов, обеспечивающих взаимосвязь личностных характеристик и показателей профессиональной деятельности педагога-психолога.

Цель работы: определить психологические предикторы, прогнозирующие различные типы личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога.

Объект исследования: самореализация личности.

Предмет исследования: психологические предикторы типов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога.

Гипотезы исследования

1. Личностно-профессиональная самореализация педагога-психолога является системной интегральной характеристикой личности, в структуре которой выделяются оценочно-целевой, ресурсный, эмоциональный и профессиональный компоненты, обеспечивающие взаимосвязь личностных характеристик и показателей профессиональной деятельности педагога-психолога.

2. Существуют характерные типы личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога, обусловленные особенностями сочетания ее структурных компонентов.

3. Предикторами типов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога выступают показатели мотивационно-смысловой сферы, инструментально-стилевые характеристики личности, а также показатели саморегуляции и эмоциональной стабильности, прогностическая способность которых обуславливается возрастом и стажем работы педагога-психолога

4. Эффектами личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога выступают характеристики субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутых гипотез были сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. На основании теоретического анализа и систематизации методологических подходов к исследованию самореализации выявить степень изученности понятия личностно-профессиональная самореализация, ее структурных компонентов, видов, типов, предикторов.

2. Эмпирически обосновать типы личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога и установить взаимосвязи психологических характеристик педагога-психолога с типами его личностно-профессиональной самореализации.

3. Выявить психологические предикторы типов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога.

4. Определить взаимосвязь типов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога с показателями субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью.

Научная новизна исследования.

1**.** Конкретизировано понятие «личностно-профессиональная самореализация педагога-психолога» как интегральная характеристика, состоящая из совокупности взаимосвязанных оценочно-целевого, ресурсного, профессионального и эмоционального компонентов.

2. Выявлены типы личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога, различающиеся выраженностью компонентов в ее структуре.

3. Установлено, что психологическими предикторами типов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога выступают показатели мотивационно-смысловой сферы (осмысленность жизни, сформированность целей), инструментально-стилевые характеристики личности (внутренний локус-контроля, самообладание, вовлеченность, жизнестойкость), а также показатели саморегуляции и эмоциональной стабильности.

Полученные в работе результаты существенно дополняют имеющиеся в психологии личности знания об особенностях самореализации человека в целом, его структуре, типах и предикторах, в частности об особенностях

личностно-профессиональной самореализации специалистов профессии педагог-психолог как важных участников образовательных отношений, и прогностической способности в отношении самореализации параметров мотивационно-смысловой сферы, инструментально-стилевых характеристик, показателей саморегуляции и эмоциональной стабильности.

Теоретическая значимость заключается в обогащении научных представлений об особенностях самореализации человека с позиции системного подхода. Конкретизировано понятие личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога, раскрыты личностный и деятельностный аспекты, его структура (оценочно-целевой, ресурсный, профессиональный и эмоциональный компоненты), выявлены типы, психологические предикторы, а также эффекты самореализации педагога-психолога. Настоящая работа вносит вклад в прояснение особенностей личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов как конструкта, обуславливающего субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью специалистов данной профессии.

Практическая значимость. Полученные в исследовании данные о структурном содержании самореализации, его видах, предикторах и эффектах могут быть использованы в целях содействия полноценному личностно-профессиональному развитию специалистов социономических профессий, в частности специалистов профессии педагог-психолог, предупреждения возможных личностных и профессиональных кризисов, внутриличностных конфликтов, для разработки рекомендаций по повышению эффективности личностно-профессионального развития педагога-психолога с учетом формирующихся социально-экономических отношений.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения профессионального развития педагогов-психологов. Материалы будут полезны при разработке программ повышения квалификации для педагогов-психологов по вопросам личностного роста. Также результаты исследования могут быть использованы в

преподавании соответствующих тем дисциплин «Психология личности», «Психология профессиональной деятельности».

Теоретико-методологической основой исследования выступили подходы, теории, концепции и базовые принципы, разработанные в отечественной и зарубежной психологии: системный подход к исследованию личности (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, А. И. Крупнов, А. В. Петровский, Б. Н. Рыжов); субъектно-деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская); положения концепций самореализации личности (Э. В. Галажинский, Л. А. Коростылева, С. И. Кудинов); типологический подход (А. Г. Асмолов, С. К. Нартова-Бочавер).

Методы и методики исследования

Теоретические методы: теоретический анализ литературы по проблеме исследования в области самореализации личности, обобщение, сравнение, систематизация, классификация.

Эмпирические методы: психодиагностические методики, в том числе Многомерный опросник самореализации личности (С. И. Кудинов); Тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев); Тест жизнестойкости (Е. Н. Осин, Е. И. Рассказова); Опросник волевого самоконтроля (А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман); Методика исследования профессиональной идентичности (Л. Б. Шнейдер); Шкала удовлетворенности жизнью (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин); Методика диагностики субъективного благополучия личности (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова).

Статистические методы: количественный и качественный анализ данных исследования в программах SPSS Statistics 26 и Jamovi с применением статистических методов обработки данных непараметрической статистики (метод ANOVA, конфирматорный и эксплораторный факторный анализ, кластерный анализ по методу К-средних, критерий Краскелла – Уоллиса, критерий Пирсона, регрессионный анализ).

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечена методологической и теоретической обоснованностью опорных положений

исследования, использованием комплекса научных методов, адекватных цели и задачам исследования, сочетанием количественного и качественного анализа, использованием репрезентативной выборки, соблюдением этических норм и научных принципов проведения эмпирического и теоретического исследования.

Соответствие содержания диссертации избранной специальности. Научные положения, сформулированные в диссертации, соответствуют пункту 30 паспорта специальности 5.3.1. «Общая психология, психология личности, история психологии», а именно «Структура личности. Полипарадигмальность и разнообразие теоретических подходов к исследованию личности. Диспозициональная регуляция поведения. Структурно-функциональный и динамический подходы в описании личности. Устойчивость и изменчивость личности. Личностные процессы. Личность как субъект саморазвития. Самодетерминация и самоактуализация личности. Личность в условиях транзитивного общества. Цифровизация и виртуализация бытия как факторы трансформации личности».

Апробация результатов исследования. Промежуточные и итоговые результаты обсуждались на заседании кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (2020–2024); на международных и региональных научно-практических конференциях: Международная научная конференция «Ломоносов-2023» (Москва, 2023), Всероссийский форум «Психология образования: современный вектор развития» (Екатеринбург, 2023, 2022); «Всероссийский психологический форум» в рамках VII Съезда Российского психологического общества» (Екатеринбург, 2022); Международная конференция «Глобальные вызовы в меняющемся мире: тенденции и перспективы развития социально-гуманитарного знания» (Екатеринбург, 2022); Международная конференция «Трансформация реальности: стратегии и практики» (Екатеринбург, 2021); Международный симпозиум «Психологические проблемы смысла жизни и акме» «Новая

реальность: новые смыслы?» (Москва, 2021); Международная конференция «Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст» (Кострома, 2021); Международная конференция «Ананьевские чтения – 2021» (Санкт-Петербург, 2021). По теме диссертации опубликовано 11 работ, в том числе 4 статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

Положения, выносимые на защиту

1. Личностно-профессиональная самореализация педагога-психолога является интегральной характеристикой личности, состоящей из совокупности взаимосвязанных оценочно-целевого (цели, мотивация, установки самореализации), ресурсного (активность, направленность, креативность), эмоционального (оптимизм) и профессионального компонентов (авторитет, профессиональный стаж, удовлетворенность трудом).

2. Типы личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога определяются как «выраженный», «невыраженный», «перспективный» и «мнимый».

3. Психологическими предикторами «выраженного» типа личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога являются профессиональная идентичность, осмысленность жизни, контроль и удовлетворенность процессом. Психологическими предикторами «перспективного» типа личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога являются удовлетворенность трудом, сформированность целей, вовлеченность, отсутствие осмысленности жизни. Предикторы «невыраженного» типа личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога - слабый волевой самоконтроль, несформированность целей и отсутствие вовлеченности. Предикторы «мнимого» типа личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога – низкий уровень самообладания и контроля, вовлеченности и профессиональной идентичности.

4. Типы самореализации педагога-психолога имеют различную связь с показателями субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью.

«Выраженный» тип самореализации положительно связан с субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью, тогда как «невыраженный» тип самореализации педагога-психолога отрицательно связан с субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

1.1. Представление о самореализации личности в современной отечественной и зарубежной психологии

Становление гармоничной и активной личностной позиции, уникального жизненного стиля современного человека является центральной темой психологии личности XXI века. Отдельного внимания заслуживают процессы самореализации как развития заложенных в человеке ресурсов, способствующих оптимальному решению задач как профессионального становления, так и личностного роста.

Понимание самого человека как источника и фактора собственного развития приводит к появлению понятия самопроцессов и их активному изучению. Среди них особое место занимает феномен самореализации [Гришина, 2018].

Термин «самореализация» в отечественной и зарубежной научной литературе стал использоваться в разное время. Как полагает Е. И. Омельченко, на Западе он впервые приводится в словаре по философии и психологии, изданном в 1902 г. в Лондоне: «Самореализация – осуществление возможностей развития Я», – в отечественной психологии он впервые встречается в работах Б. Д. Парыгина в 80-х годах XX века [Омельченко].

Начало изучения вопросов самореализации личности в зарубежной литературе связано с работами Карла Густава Юнга, который в 1930-х годах ввел термин для обозначения результата процесса личностного развития. Это развитие характеризуется преодолением разделения собственной личности и достижением состояния, которое обозначается понятием «das Selbst» на немецком или «the self» на английском языке. Юнг ввел понятие самости, подразумевающее личность, достигающую целостности, непрерывности и

отсутствия внутреннего разделения. Таким образом, достижение целостности представляет собой путь к самореализации [Юнг].

В зарубежной литературе данное понятие рассматривалось преимущественно в нормах гуманистического познания Э. Фромом, А. Адлером, А. Маслоу, К. Роджерсом, К. Гольдштейном. В рамках этого подхода личность рассматривается как уникальная, целостная система, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации (выступает здесь синонимом самореализации), присущую только человеку. С этой точки зрения, самореализация рассматривалась как врожденное свойство человека, как внутренняя необходимость или потребность [Брунер].

Следует заметить, что часто два схожих внешне понятия – самореализация и самоактуализация – отождествляются, что неверно. Под самоактуализацией понимается процесс, направленный на выявление своих ресурсных возможностей, тогда как самореализация выражает способность личности оптимально использовать и активно преобразовывать эти ресурсные возможности в реальной деятельности, делая акцент на внешних и объективных показателях эффективности данного процесса. Понятие самореализации гораздо шире, оно не привязано к определенной теоретической парадигме и обозначает самые разные процессы личностного развития и трансляции личностью своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы.

Концепция самоактуализации впервые была формализована в трудах выдающегося физиолога и психолога Курта Гольдштейна. Согласно его теории, организм движим стремлением максимально реализовать свои врожденные возможности и способности, а также свою «природу» [Гольдштейн]. Первоначально Гольдштейн полагал, что реализация данной тенденции неизбежно сопровождается конфликтом с внешними силами. Самоактуализация требует усилий и преодоления препятствий. В более поздних трудах Гольдштейн сместил фокус внимания с биологической

актуализации на сущностную реализацию человека. Существование индивида отождествляется с реализацией его сущности (intrinsic nature).

Среди представителей научной психологии можно выделить Э. Эриксона, особенно глубоко изучавшего как саму личность, так и ее жизненные аспекты. Автор связывает понятие самореализации личности с понятием идентичности. Идентичность, по Э. Эриксону, – это чувство тождественности личности самой себе, ощущение целостности, принимаемый ею образ себя во всех своих свойствах, качествах и отношениях к окружающему миру [Эриксон].

Отдельного внимания заслуживают работы, в которых зарубежные исследователи рассматривают самореализацию сквозь призму понятия «смысл жизни». Так, Виктор Франкл считал, что истинный смысл жизни состоит в том, чтобы быть найти себя в этом мире, а не в человеке или в его собственной психике. «Человек выходит за пределы себя к смыслам, которые представляют собой не что иное, чем он сам, а не только выражение его “Я” или его проекцию» [Франкл, с. 76].

Зарождение психологии самореализации личности как направления психологического знания в отечественной науке осуществилось благодаря учению об индивидуальности Б. Г. Ананьева. Активность рассматривалась автором как показатель человеческой индивидуальности, имея в виду «активность созидающей, творческой деятельности, воплощение, реализация в ней всех великих возможностей <…> природы человека» [Ананьев, с. 172]. Таким образом, деятельность выступает как главное условие выражения индивидуальности, а, следовательно, и самореализации личности.

Основы современного представления о самореализации личности в отечественной психологии были заложены такими учеными, как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, Б. М. Теплов и др. На современном этапе феномен самореализации рассматривается как многоаспектная и неопределенная психологическая формация. Наиболее глубокая разработка научного подхода к решению данной проблематики была осуществлена на рубеже XX–XXI веков такими исследователями, как

К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, А. А. Реан. Современные отечественные авторы относят самореализацию к смысложизненным и ценностным ориентациям, в своих трудах описывают различные аспекты самореализации. Приведем лишь некоторые концепции:

– самореализация как самовыражение через познание своих способностей (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская);

– самореализация как социальная активность, осуществление возможностей развития «Я» (Б. Г. Ананьев, Л. А. Коростылева);

– самореализация как форма проявления самоорганизации (В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский);

– самореализация как потребность, форма и результат активности личности (Л. И. Анцыферова, Д. А. Леонтьев, И. Д. Егорычева);

– самореализация как процесс раскрытия и актуализации внутренних сил личности (Л. Н. Коган);

– самореализация как многомерное полисистемное образование (Э. В. Галажинский, В. Е. Клочко, Л. А. Коростылева, С. И. Кудинов, Е. А. Никитина).

Как видно, в кругу исследователей существуют различные точки зрения на генезис самого понятия, на его сущность и структурную организацию.

Основоположники деятельностного подхода С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев самореализацию рассматривают через механизм опредмечивания-распредмечивания: личность, распредмечивая формообразования социального опыта, опредмечивает свою человеческую сущность. Стремление личности к выполнению своей жизненной цели, свободному собственному развитию и есть достижение личностью внутренней свободы, являющейся неотъемлемым условием достижения самореализации [Леонтьев А.Н. 1977].

Д. А. Леонтьев, проводя размышления о смысле человеческой жизни в русле гуманистической психологии, обозначает основную цель, которая

«состоит не в формировании в соответствии с социальным заказом “человека благополучного”, а в поисках путей и средств самореализации высшей человеческой сущности в жизни каждого человека» [Леонтьев Д.А., 1997, с. 8].

А. Г. Асмолов рассматривает самореализацию индивидуальности, в процессе которой происходит «отстаивание человеком своих мотивов и ценностей, <…> которая приводит к дальнейшему развитию данной культуры или порождению в ходе преобразования действительности форм и продуктов иной культуры» [Асмолов, с. 111].

В работах А. А. Реана идея стремления к самореализации является показателем личностной зрелости, и, одновременно, условием ее достижения. Актуальная потребность в саморазвитии, самореализации – есть «источник долголетия человека, причем долголетия активного, не только физического, но и социального, личностного» [Реан, с. 59].

В трудах К. А. Абульхановой-Славской подчеркивается, что самореализация возможна лишь при условии сформированного «образа-Я» человека, когда произошло самопознание и есть все необходимые ресурсы для обеспечения внешних условий самореализации. Самореализация понимается как результат личностного развития и роста. [Абульханова-Славская, 1991].

Автор собственной теории самореализации личности Л. А. Коростылева полагает, что самореализация состоит в осуществлении возможностей развития «Я» посредством собственных усилий в процессе совместной деятельности с другими людьми, социумом и миром в целом.
Л. А. Коростылева предлагает уровневую структуру самореализации: низкий (примитивно-исполнительский), средненизкий (индивидуально-исполнительский), средневысокий (уровень реализации ролей и норм в социуме) и высокий уровень (уровень смысложизненной и ценностной реализации сущностной аутентичности) [Коростылева].

Э. В. Галажинский в своих трудах определяет самореализацию как форму проявления самоорганизации человека как открытой психологической системы. Говоря о системной детерминации самореализации, автор

подчеркивает, что смыслы детерминируют самореализацию репродуктивного типа, а ценности – продуктивно-сверхадаптивного. Эти два типа самореализации можно понять и как уровни самореализации, высшим из которых является творческая (продуктивно-сверхадаптивная) самореализация [Галажинский, 2002].

И. Д. Егорычева рассматривает самореализацию как особую форму деятельности, характер которой определяется ее направленностью, включая мотивационные, целевые и предметные аспекты. Формирование самореализации как специфического вида деятельности имеет сложную структуру, состоящую из четырех этапов, связанных с освоением различных видов деятельности: самоидентификация, саморазвитие, самоактуализация и непосредственно самореализация. Автор выделяет личностную направленность как основную детерминанту самореализации, рефлексию как базовую субъектную детерминанту и самоидентификацию как основной вид деятельности [Егорычева].

Л. Н. Коган, анализируя аспекты всестороннего развития личности, особо подчеркивает важность процесса самореализации. Он видит его как свободную деятельность и инициативу индивида, через которую сущностные силы человека воплощаются в продуктах его труда. Автор полагает, что о культуре личности правильно судить не столько по ее культурному багажу, сколько по ее реальной социальной деятельности и поведению, «по полноте самореализации сущностных сил человека» [Коган, с. 191].

Отдельного внимания в рамках настоящей работы заслуживает системный подход к исследованию самореализации личности [Клочко, Галажинский, Костакова, С. И. Кудинов и др., Айбазова]. В рамках полисистемной концепции самореализации личности, предложенной С. И. Кудиновым, самореализация рассматривается как многомерное психологическое образование. Оно обусловлено сочетанием внешних и внутренних факторов, которые способствуют успешному самовыражению личности в различных сферах жизни в процессе онтогенеза [Кудинов,

Крупнов]. В этой концепции выделяются различные формы проявления самореализации, виды и условия её осуществления; представлена психологическая структура данного феномена, а также разработана единственная в России психодиагностическая методика изучения самореализации личности — многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ).

Обобщая вышесказанное, самореализацию можно рассматривать в трех взаимосвязанных аспектах: как специфическую потребность, движущую людьми; как осуществляющийся в реальном времени процесс деятельности; как результат этой деятельности, который может быть воспринят и оценен другими людьми.

Итак, ретроспективный анализ литературы показал, что к настоящему моменту достаточно подробно проработаны следующие направления исследования самореализации как феномена:

1) общие и возрастные закономерности, формы проявления, виды и условия самореализации [Коростылева; Анцыферова; Денисова; Егорычева; Козлова; Кулагина; Москаленко, Миронова];

2) психологическая структура, психодиагностическая методика исследования самореализации личности [Кудинов, Крупнов, 2015];

3) условия, детерминанты и факторы самореализации [Галажинский, 2003; Коростылева; Кудинов, 2015; Селезнева; Зобов, Келасьев; Богатырева, Марцинковская];

4) влияние темперамента, показателей когнитивной, ценностно-смысловой сферы, ресурсов личности на самореализацию [Авдеев; Айбазова; Архипочкина; Горская, Фомиченко, Немолот];

5) особенности самореализации в профессиональной сфере на разных стадиях профессионального развития, в профессиях разного характера и уровня престижа [Акиндинова; Афанасенкова; Богатырева, Марцинковская; Зеер; Гаврилова; Григорьева, Поварёнков; Гусева; Коростылева; Костакова, Белоусова; Орел; Сизова].

6) гендерные особенности самореализации [Денисова; Плотникова, Гордеева], особенности семейной самореализации [Коростылева; Зубкова].

Обращаясь к теоретическому анализу представлений о феномене самореализации в зарубежной научной литературе, важно отметить принципиальную недостаточность релевантных работ в этой области среди современных исследователей при наличии большого количества работ среди классиков зарубежной философской и психологической науки (K. G. Young, E. Fromm, A. Adler, A. Maslow, K. Rodgers, K. Goldstein, V. Frankl). Объяснение мы находим в том, что на современном этапе развития науки западные исследователи рассматривают содержание конструкта «самореализация» в контексте других понятийных аппаратов, например в терминах самоактуализации (self-actualization), самоосуществления (self-fulfillment), самоэффективности (self-effectiveness), личностной успешности (personal growth, personal-development).

Среди актуальных направлений исследований феномена самореализации (self-realization)в зарубежной психологии выделим следующие.

1. Исследование влияния самореализации на субъективное благополучие и самочуствие показало, что стремление к достижению поставленных целей вследствие личного выбора (автономные цели), способствует достижению более высоких показателей счастья и самореализации [Miquelon, Vallerand].

2. Исследование восприятия собственной самореализации среди студентов выявило, какие критерии успешности (получение статуса, расширение круга друзей, забота о родственниках) воспринимаются как центральные для индивидуальной самореализации. Результаты показали, что участники исследования чаще всего связывают самореализацию с поиском статуса [Krems, Kenrick, Neel].

3. Исследование влияния самореализации на внутреннюю мотивацию. A. Waterman et al. и др. был проведен ряд экспериментов для изучения влияния самореализации на мотивацию. В качестве критериев успешности

использовались три показателя мотивации: интерес, поток переживаний и ощущение личной выразительности. Ценности самореализации внесли больший вклад в поток переживаний и личную выразительность. Воспринимаемая компетентность, хотя и значительно коррелировала со всеми субъективными показателями опыта, играла меньшую роль в прогнозировании мотивации [Waterman et al.].

Таким образом, проведенный теоретический анализ современных представлений отечественных и зарубежных исследователей относительно феномена самореализации личности позволил прийти к ряду умозаключений.

Во-первых, мы не обнаружили единства в понимании сущности феномена самореализации: представители различных направлений определяют самореализацию как осмысленный процесс, как результат осуществления личностью собственных задатков и способностей в определенной сфере жизнедеятельности, как системную многогранная характеристику.

Во-вторых, существуют различные точки зрения на генезис самого понятия, на его сущность и структурную организацию: самореализация как самовыражение (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская); самореализация как осуществление возможностей развития «Я» (Б. Г. Ананьев, Л. А. Коростылева); самореализация как форма проявления самоорганизации (В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский); самореализация как потребность, форма и результат активности личности (Л. И. Анцыферова, Д. А. Леонтьев, И. Д. Егорычева), самореализация как компонент психологического благополучия (Waterman et al.; Roessler; Allan et al.; Lepisto, Pratt; Ryff) и другие.

В-третьих, в ходе теоретического анализа выявлена методологическая односторонность исследования феномена самореализации. К настоящему времени достаточно подробно изучены структура самореализации, ее общие и возрастные закономерности; условия, детерминанты и факторы самореализации; влияние личностных характеристик (врожденных и приобретенных) на самореализацию; особенности самореализации в

профессиональной сфере. Однако самореализация зачастую изучается в отрыве от свойств и характеристик личности (за некоторым исключением), не принимается во внимание влияние факторов профессионального развития, что может лечь основу исследования предикторов личностно-профессиональной самореализации.

1.2. Подходы к определению понятия «самореализация личности»

Анализ и обобщение имеющихся представлений о феномене самореализации личности позволяет заключить, что самореализация может рассматривается в следующих основополагающих качествах:

1) как результат, описываемый в терминах психологических качеств и свойств, образующих ресурсы личности (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Шостром, Д. А. Леонтьев, Л. А. Коростылева, Г. Б. Горская, С. В. Дружинина, А. А. Орел и др.);

2) как процесс приобретения личностных качеств, способствующих самореализации (Э. Эриксон, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Л. А. Головей, В. А. Бодров, Е. А. Зубкова, Е. А. Лукина, Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев и др.)

3) как многомерное системное образование в структуре личности (Э. В. Галажинский, Л. А. Коростылева, И. В. Костакова, С. И. Кудинов и др.).

Следовательно, интерес представляет изучение феноменологии самореализации в контексте ресурсного, процессного и системного подходов.

1. Ресурсный подход к определению самореализации личности

С точки зрения ресурсного подхода самореализация рассматривается как итог, результат, в котором объединяются личностные и средовые ресурсы с условиями деятельности человека [Манжос, Липилина].

С позиции ресурсного подхода самореализация рассматривается как некий результат, интегрирующий личностные и средовые ресурсы с условиями деятельности человека. Н. Веряскиной обозначен ряд средовых ресурсов,

которые способствуют достижению самореализации. В их число входит обеспечение сохранности природной среды, доступ к научным знаниям, информации и возможность получения соответствующего образования для каждого индивида в обществе [Веряскина]. Немаловажным является и наличие социального запроса на соответствующие требованиям общества компетенции и навыки. Так, Р. А. Зобов и Н. В. Келасьев относят к внешним ресурсам востребованность определенных способностей личности со стороны социума, высокий уровень качества жизни [Зобов, Келасьев].

Наряду со средовыми ресурсами особое место занимают ресурсы личностные. Е. В. Федосенко обращает внимание на то, что для достижения самореализации важную роль играют не природные задатки человека сами по себе, а «сформированные внешней средой личностные качества как продукт образования, воспитания, обучения труду» [Федосенко, с.41].

В работах О. О. Богатыревой, Т. Д. Марцинковской подробно описаны личностные качества, выступающие факторами профессиональной самореализации, такие как самоэффективность, гибкость поведения и удовлетворенность собственной деятельностью [Богатырева, Марцинковская].

Э. Ф. Зеер и Л. Н. Степанова, рассматривающие самореализацию сквозь призму более обширного конструкта «самоосуществление», установили, что soft skills, или «мягкие» навыки, могут выступать предикторами самоосуществления (самореализации) личности. К ним относятся базовые коммуникативные компетенции, навыки self-менеджмента и эффективного мышления [Степанова, Зеер].

А. А. Орел в качестве психологического ресурса, способствующего профессиональной самореализации личности, называет предпочтение ею продуктивного модуса бытия, характеризуемого высоким уровнем осмысленности жизни и позитивным отношением к ней, особенностями личностной активности, высоким уровнем сформированности профессиональной идентичности [Орел].

Особое значение отводится личностным ресурсам самореализации, к которым могут быть отнесены свойства и качества личности. Так, С. И. Кудинов выделяет развитое самосознание и рефлексию, потребность и способность в познании себя, других и окружающего мира [Кудинов, Крупнов, 2015]. В работах К. В. Архипочкиной определено, что успешность или неуспешность самореализации обусловлена главным образом свойствами темперамента [Архипочкина]. И. Д. Егорычева в качестве ведущего ресурса рассматривает направленность личности как интегральную характеристику, определяющую психический облик личности, ее поведение и деятельность, а также рефлексию как специфическую человеческую способность [Егорычева].

Л. А. Коростылева выделяет мотивационно-смысловой аспект самореализации в своих исследованиях. Успешная самореализация, согласно её подходу, зависит от устойчивого равновесия между компонентами «хочу», «могу» и «надо», которые отражают личностные характеристики [Коростылева]. Полагаясь на воззрения Л. А. Коростылевой, мы рассматриваем самореализацию не только как динамический процесс, но и как итог, который может проявляться как в материальном измерении, так и в личностном развитии, включающем наличие определённых психологических свойств и качеств.

Исследования самореализации в рамках ресурсного подхода согласуются с идеей Д. А. Леонтьева о личностном потенциале, в значительной степени способствующем самореализации и успешной адаптации личности в профессиональной сфере. В структуру личностного потенциала автор включает такие элементы, как оптимизм, жизнестойкость, личностная автономия, самоэффективность, копинг-стратегии, самоконтроль, субъектная витальность и другие [Д. А. Леонтьев].

2. Процессный подход к определению самореализации

С точки зрения процессного подхода самореализация может рассмтариваться как ряд этапов, создающих жизненный путь человека. Следуя идеям К. А. Абульхановой-Славской, самореализация достигается, когда образ

Я полностью сформирован, завершены процессы самопознания и проверки собственных способностей, а также когда личность достигла соответствующего уровня зрелости [Абульханова-Славская, 1991].

Самореализацию можно рассматривать как один из этапов личностного развития: «I этап – познавательный (самосознание); II этап – ориентационный (самоактуализация, самоопределение); III этап – исполнительский (самореализация)» [Исмагилова, с. 9].

Рассмотрение самореализации как процесса актуализирует научный поиск и определение возрастных интервалов, обуславливающих последовательную смену этапов самореализации. Так, Е. А. Лукиной предложена периодизация жизненного пути на основе приоритетных потребностей на разных возрастных этапах: самоутверждение (20–25 лет), самоактуализация (26–40 лет), самореализация (41–55 лет) [Лукина]. Данная периодизация согласуется с представлениями В. А. Бодрова о периоде зрелости личности, в рамках которого достигается профессиональное мастерство, авторитет, самореализация [Бодров], а также с исследованиями, изучающими самореализацию в зрелом и пожилом возрасте [Козлова; Солодникова]

При переходе от одного этапа к другому происходит не только развитие самой личности, но и меняется ее отношения с социумом, окружающими людьми. Таким образом, самореализация человека, достигшего определенной степени личностной зрелости, предполагает постепенный переход от эгоцентричности к просоциальности, от исключительной самоценности к ценности других.

В исследованиях Л. И. Дементий, А. А. Маленова одним из факторов личностного развития на этапе самореализации личности рассматривается категория субъектность. При этом такие субъектные качества, как самоактуализация, адаптационный потенциал и проактивный копинг имеют достаточный уровень развития у личности на этапе самореализации [Дементий, Маленов].

И. В. Кулагина при изучении специфических особенностей самореализации женщин и мужчин среднего возраста выявила, что у мужчин среднего возраста на вершине иерархии проявлений самореализации расположены самоуважение, спонтанность, ценностные ориентации. Для женщин среднего возраста наиболее востребованными оказались самопринятие, гибкость поведения, самоуважение [Кулагина].

Итак, с позиции процессного подхода самореализацию можно рассматривать как процесс перехода личности от потенциальных возможностей (личностных ресурсов) к актуализированным в профессиональной сфере ресурсам. Этот переход становится возможным благодаря активности личности в конкретных условиях жизнедеятельности.

3. Системный подход к определению самореализации

Л. А. Коростылева показала, что феномен самореализации должен исследоваться в рамках синергетической парадигмы, позволяющей изучать сложные, открытые, динамичные системы. «Личность является сложной самоорганизующейся системой, которой нельзя навязать пути ее развития; необходимо понять, как способствовать ее собственным тенденциям развития» [Коростылева, с. 17].

С точки зрения синергетической парадигмы процесс самореализации личности представляет собой «открытую саморазвивающуюся целостную динамичную нелинейную систему, развитие которой обеспечивается взаимодействием дуальных условий: как внутренних ресурсов и потребностей системы, так и возможностей внешней среды» [Подымова, Макарова, с. 91–93].

С позиции системного подхода самореализация может рассматриваться как многомерное психологическое образование, детерминированное совокупностью внешних и внутренних факторов, обеспечивающих успешность самовыражения личности в разных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза. Это предположение основывается на системной концепции самореализации личности С. И. Кудинова. В этой концепции выделены различные формы самореализации, их виды и условия, обозначена

психологическая структура этого феномена, а также разработана психодиагностическая методика для изучения самореализации личности. [Кудинов, Крупнов, 2015].

Основные исследования отечественных ученых психологов в рамках системного подхода посвящены таким проблемам, как самореализация в различных сферах жизнедеятельности [Коростылева]; личностные детерминанты самореализации [Авдеев; Костакова; Белоусова); ценностно-смысловая обусловленность самореализации [Айбазова].

И. В. Костаковой, С. С. Белоусовой выделены факторы успешной профессиональной самореализации личности: 1) деятельностный блок факторов: конструктивность, осмысленность целей-установок, активность и креативность; 2). эмоционально-личностный блок факторов: оптимистичность, отсутствие личностных барьеров самореализации [Костакова, Белоусова (Григорьева)].

Таким образом, с точки зрения системного подхода, в основе понятия самореализация могут лежать как личностные особенности, так и средовые ресурсы, что сближает системный подход с ресурсным.

Итак, проведенный обзор позволил заключить что, с позиции различных подходов самореализация человека может рассматриваться в разных качествах: как результат, интегрирующий личностные и средовые ресурсы с условиями деятельности человека (ресурсный подход); как последовательность неких этапов, составляющих жизненный путь личности (процессный подход); как многомерное системное образование в структуре личности (системный подход).

1.3. Структура самореализации личности

Закономерно возникает вопрос о структуре понятия «самореализация», то есть о ее элементах и связях между ними. Результаты обзора научных концепций и структурных элементов самореализации среди отечественных и зарубежных исследователей отражены в таблице 1.

Таблица 1

Концепции самореализации личности: обзор исследований

№	Концепция самореализации	Понятие	Структурные компоненты
1.	Полисистемная модель самореализации личности (С. И. Кудинов)	Многомерное психологическое образование, детерминированное совокупностью внешних и внутренних факторов, обеспечивающих успешность самовыражения личности в разных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза [Кудинов, Крупнов, 2015].	- установочно-целевой; - динамический; - эмоциональный; - регуляторный; - компетентностно-личностный; - мотивационный; - когнитивный; - результативный
2.	Структурно-функциональная модель самореализации личности (Л. А. Коростылева)	Осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, содеятельности и сотворчества с другими людьми, социумом и миром в целом [Коростылева, 2005]	- блок «хочу» (интересы, желания, влечения, аутентичность); - блок «могу» (самопознание); - блок «надо» (конативная сфера, социальный запрос)
3.	Структурно-функциональная модель самореализации личности в профессии (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк)	Сознательно осуществляемая личностью деятельности, которая реализуется практически и служит решению возникающих	- аксиологический; - компонент самоопределения; - компонент самоактуализации; - информационно-коммуникативный; - технологический;

		жизненных проблем [Зеер, Сыманюк]	- акмеологический
4.	Структурная модель профессиональной самореализации (Е.А. Гаврилова)	Интегральная динамическая характеристика субъекта труда, отражающая процесс и результат осуществления им своих сущностных свойств, трансляции своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы [Гаврилова]	- целевой; - ресурсный; - феноменологический

В работах автора полисистемной концепции самореализации личности С. И. Кудинова подробно описаны компоненты самореализации личности и входящие в их состав личностные характеристики [Кудинов С. И., Кудинов С. С.]:

1) установочно-целевой, включающий социально значимые и личностно значимые установки самореализации;

2) компетентно-личностный - барьеры самореализации (социальные и личностные);

3) динамический компонент, отражающий степень самовыражения человека в различных сферах;

4) эмоциональный компонент, состоящий в переживании положительных или отрицательных эмоций человеком при самовыражении в различных сферах жизни);

5) регуляторный, подразумевающий зависимость саморелизации от внутреннего состояния или внешних обстоятельств);

6) мотивационный компонент, связанный с проявлением социоцентричных или эгоцентричных побуждений;

7) когнитивный компонент, включающий креативность и консервативность;

8) результативный компонент, связанный с оценкой успешности самореализации в различных жизненных сферах.

Автор структурно-функциональной модели самореализации личности Л. А. Коростылева выделяет ряд блоков, между которыми существуют мотивационно-смысловые связи [Коростылева]:

1. блок "хочу" объединяет интересы, желания и стремления, которые мотивируют к действиям и устанавливают наивысший стандарт возможностей самореализации, подлинных для личности.

2. блок "могу" отражает процесс самопознания своих возможностей, отношение к себе и оценку своих навыков.

3. блок "надо" охватывает самоорганизацию, саморегуляцию с учетом особенностей конативной области, а также восприятие социальных требований к личности, что предполагает баланс между социальным контролем и самоконтролем.

4. блок "принятие решения" охватывает механизмы предвидения (умение прогнозировать события, формулировать и принимать гипотезы, планировать) и апперцепции (зависимость восприятия от предшествующего опыта и психических особенностей человека).

5. блок "реализация" объединяет влияние всех элементов структурно-функциональной модели в зависимости от хода процесса самореализации и обеспечивает обратную связь через корректирующие действия.

Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк при проектировании структурно-функциональной модели самореализации специалистов социономической (социотехнической) группы профессий в качестве инструментальных компонентов выделяют такие, как аксиологическая компонента (целевые установки, профессиональные ориентации, направленность), самоопределение,

самоактуализация, информационно-коммуникационная и акмеологическая компонента [Зеер, Сыманюк]:

Автор психодиагностической методики «Тип и уровень профессиональной самореализации» Е. А. Гаврилова в структуру последней включает следующие компоненты [Гаврилова]:

1. Целевой компонент объединяет конкретные цели, ценности и мотивы человека в общей концепции профессионального пути. Этот элемент формирует выбор, приоритеты и содержание различных направлений профессионального развития.

2. Ресурсный компонент отвечает за процессуальную часть профессиональной самореализации. Он включает процессы, свойства и состояния, определяющие темп и объем профессиональной самореализации (ресурсы саморегуляции), а также способность индивида объективно оценивать свои профессиональные компетенции (ресурсы самосознания).

3. Феноменологический компонент охватывает основные аспекты внутреннего и внешнего выражения профессиональной самореализации, проявляемые в карьерных достижениях, опыте работы, высоком уровне профессионализма, эффективности деятельности и удовлетворенности трудом.

Таким образом, теоретический обзор структурных моделей и входящих в их состав компонентов самореализации личности позволяет заключить, что общим для указанных концепций является выделение следующих структурных компонентов:

1) оценочно-целевой (или установочный, целевой, аксиологический) компонент, включающий цели, мотивы, установки самореализации, профессиональные ценности и идентичность;

2) ресурсный (или акмеологический, динамический, регуляторный) компонент, объединяющий характеристики и свойства личности, обеспечивающие успешность достижения поставленной цели;

3) эмоциональный компонент, отражающий переживания и отношения человека к окружающему миру, деятельности, себе и другим людям;

4) профессиональный (или деятельностный, феноменологический, результативный) компонент, включает в себя основные аспекты проявления самореализации в профессии.

Данный вывод может лечь в основу разрабатываемой нами структурной модели самореализации педагогов-психологов.

1.4. Виды и типы самореализации личности

К настоящему времени сформировались представления о профессиональной [Акиндинова; Афанасенкова; Байлук; Богатырева, Марцинковская; Гаврилова; Григорьева, Поваренков; Гусева; Игебаева; Коростылева; Костакова, Белоусова (Григорьева); Максименко, Оседло; Москаленко, Миронова; Немолот; Овчарова; Орел; Сизова; Martela, Pessi, и др.], творческой [Белова; Ведерникова; Шаврина, Рушина], личностной [Авдеев; Айбазова; Архипочкина; Горская, Фомиченко; Кулагина; Плотникова, Гордеева], социальной [Борзова, Плотникова; Ковалевская; Обухова] семейной самореализации [Зубкова; Коростылева]. Однако в рамках заявленной темы нас будут интересовать две сферы проявления самореализации: личностная и профессиональная.

С. И. Кудинов обращает внимание на три типа самореализации: деятельную, социальную и личностную. Деятельная самореализация представляет собой способ самовыражения в разных сферах жизни. Социальная самореализация фокусируется на общественно значимой деятельности, тогда как личностная направлена на духовное развитие и личностный рост.

Б. Д. Парыгин называет такие виды самореализации, как эмоциональная, социально-психологическая, творческая, психическая, личностная, лидерская, всесторонняя, профессиональная.

Одной из наиболее актуальных в современной психологии является проблема соотношения профессиональной (карьерного роста) и личностной самореализации (понимание смысла жизни и достижение значимых ценностей).

В своих трудах Н. В. Бордовская отмечает, что профессиональное и личностное развитие имеют стабильную актуальность, что определяется «значимостью профессиональной деятельности в жизни человека, успех и качество которой обусловлены личностными особенностями, а также важностью творческой реализации» [Бордовская, с. 3].

С целью более глубокого изучения личностной и профессиональной самореализации обратимся к анализу современных исследований в отечественной и зарубежной психологии.

Наиболее разработанным является понятие *профессиональной самореализации*, которая рассматривается в научных трудах как сознательный, целенаправленный процесс раскрытия собственного потенциала и опредмечивания сущностных сил личности в ее профессиональной деятельности. Критерием успешности профессиональной самореализации и востребованности в избранной профессии может служить карьерный рост, в той или иной степени позволяющий утверждать, как наличие компетентности человека, так и его удовлетворенности результатом своей профессиональной деятельности [Богатырева, Марцинковская].

Зачастую, когда речь заходит о профессиональной самореализации, данный концепт подменяется близким по значению термином «самоактуализация», однако следует отметить, что данные понятия являются взаимосвязанными, но не взаимозаменяемыми. Самоактуализация представляет собой внутреннюю активность личности, направленную на выявление и изучение своих ресурсных возможностей, тогда как самореализация выражает способность личности оптимально использовать и активно преобразовывать эти ресурсные возможности в реальной деятельности, делая акцент на внешних и объективных показателях эффективности данного процесса [Григорьева].

С точки зрения системного подхода, профессиональная самореализация трактуется как сложная интегральная характеристика, которая выходит за рамки простого обладания конкретными знаниями, навыками и умениями, а также рядом профессионально значимых качеств, способствующих профессиональному развитию личности. Профессиональная самореализация представляет собой определенную систему организации сознания и психики индивида, а также его отношения к выбранной профессии [Кудинов, Горбанева].

Е. В. Немолот видит профессиональную самореализацию как многогранное взаимодействие человека и окружающей среды. Оно заключается в воплощении личных ценностей, которые интегрированы в социальный контекст через профессиональную деятельность. Эта деятельность разворачивается на определённом этапе жизни человека, проходит в индивидуальном режиме и приносит пользу обществу, а также определённую степень личного удовлетворения благодаря реализации внутреннего потенциала [Немолот].

При анализе самореализации в контексте профессионального развития личности особое внимание следует уделить концепции, предложенной Э. Ф. Зеером. Исследователь рассматривает самореализацию как сознательный процесс, который осуществляется личностью через практическую деятельность [Зеер, Сыманюк]. Этот процесс направлен на решение жизненных проблем, способствуя саморазвитию индивида путем совершенствования его способностей и формирования компетентности в различных аспектах жизни.

Автор психодиагностической методики оценки профессиональной самореализации личности, Е. А. Гаврилова, считает самореализацию интегральной динамической характеристикой человека в трудовой деятельности. Это понимание включает в себя процесс и результат выражения его внутренних свойств, а также передачу своего содержания другим людям и культуре через творческие и коммуникативные процессы [Гаврилова].

Е. Л. Афанасенкова в своих работах рассматривает профессиональную самореализацию как «активный, сознательный и целенаправленный процесс самореализации личности в профессиональной деятельности, определяемый общим уровнем ее саморазвития в совокупности реальных и потенциальных качеств, <…> а сам процесс профессиональной самореализации определяется социумом в целом и социально-профессиональной средой в частности» [Афанасенкова, Васягина, с. 21]. В этом подходе процесс самореализации обусловливают не только внутренние качества личности специалиста, его потенциальные возможности, но и внешние факторы: условия труда, особенности профессиональной деятельности.

Рассматривая самореализацию (самоактуализацию) личности в контексте ее профессиональной деятельности, И. А. Акиндинова провела сравнение различных аспектов самоактуализации личности у представителей престижных и непрестижных профессий. По результатам исследования установлено, что в профессии с низким социальным статусом и неспособной удовлетворить материальные потребности человека, его могут удержать либо взаимоотношения с коллегами, либо возможность самореализации, которая формирует положительное отношение к своей работе [Акиндинова].

В работе И. В. Костаковой и С. С. Белоусовой изучаются психологические характеристики профессиональной самореализации личности в период взрослости. Проведено сравнение результатов у групп с разными уровнями профессиональной самореализации в зависимости от уровня самореализации личности (гармоничный, адаптивный и инертный/иррациональный) [Костакова, Белоусова (Григорьева)]. Выделены факторы успешной профессиональной самореализации личности – деятельностный и эмоционально-личностный.

В психологической литературе особое внимание уделяется исследованию особенностей профессиональной самореализации в контексте различных профессий. Например, Л. А. Сизова выделила психологические детерминанты профессиональной реализации медицинских сестер. Среди положительных

факторов отмечены мотивационное ядро личности, профессиональная идентичность и высокий уровень перфекционизма. На противоположной стороне находятся факторы, препятствующие самореализации, такие как сниженная социальная адаптация и неудовлетворенные социальные потребности [Сизова]. В работе Ю. В. Владимировой изучены психологические особенности самореализации действующих психологов образования [Владимирова]. В ходе исследования выявлено, что существует статистически значимая прямая связь между характеристиками самореализации и показателями профессиональной идентичности психологов.

Обзор научной литературы позволяет заключить, что профессиональная самореализация рассматривается, с одной стороны, как процесс осознания собственных ресурсов, способностей и их раскрытия (опредмечивания) в профессиональной деятельности, с другой – как система организации сознания, психики человека, его отношения к профессии.

Говоря о *личностной самореализации,* обратимся к концепции К. В. Архипочкиной, согласно которой одним из объективных показателей самореализации является гармоничное соотношение между поставленными целями и достигнутыми результатами, а также ценностями, вкупе с эмоциональной устойчивостью. Эта устойчивость связана с движением к жизненно значимым смыслам и положительными социальными взаимодействиями в отношении норм, стандартов и ценностей ближайшего окружения.

К. В. Архипочкиной показано, что с психологической точки зрения самореализация может быть рассмотрена на индивидуальном и личностном уровнях. На первом она «раскрывается через свойства нервной системы и темперамента субъекта и проявляется в активности, эмоциональности и саморегуляции. На личностном – выражается через систему ценностей, мотивационно-потребностные образования, практическое осуществление себя в процессе деятельности, сознательная активность зрелого субъекта, имеющая

свой результат, когнитивный потенциал и рефлексивно-оценочную составляющие» [Архипочкина, с. 13].

Также в работе К. В. Архипочкиной изучена взаимосвязь свойств темперамента с особенностями самореализации личности. Выявлено, что свойства темперамента избирательно взаимосвязаны с составляющими самореализации личности. Эргичность, стеничность, пластичность, рефлексивность и экстравертированность коррелируют с гармоническими составляющими самореализации, а аэргичность, астеничность, ригидность и интровертированность – с агармоническими характеристиками самореализации [Архипочкина].

В работах И. В. Кулагиной проведено исследование возрастных особенностей личностной самореализации. В результате автором были выделены основные тенденции самореализации женщин и мужчин среднего возраста, а также качественные особенности их личностной самореализации. Так, у мужчин среднего возраста на вершине иерархии проявлений самореализации расположены самоуважение, спонтанность, ценностные ориентации, а для женщин среднего возраста наиболее востребованными оказались самопринятие, гибкость поведения, самоуважение [Кулагина].

Вопросам гендерных различий посвятили свои труды В. В. Гордеева, Е. А. Денисова, Е. С. Плотникова. Так, выявлено, что в процессе самореализации юношам свойственно проявление субъектно-личностных установок, девушкам, напротив, важны интересы общества, и они руководствуются социально-корпоративными установками самореализации. Общим для обоих полов является выдвижение на первый план таких личностных качеств, как креативность и конструктивность [Плотникова, Гордеева]. В психологической структуре самореализации девушек и юношей всех групп общими оказываются социально значимые установки и цели самоосуществления, творческий взгляд на мир, активность личности и переживание положительных эмоций при самовыражении [Денисова].

В исследовании Н. П. Авдеева самореализация личности представлена как сложное психологическое образование, включающее в себя различные уровни структурной организации. Она объединяет инструментально-стилевые и когнитивно-смысловые компоненты, которые способствуют успешному самовыражению личности в деятельности, общении и познании. На примере студентов автор обнаружил, что особенности самореализации в период ранней взрослости зависят от разных степеней проявления настойчивости [Авдеев].

В русле системного подхода С. Р. Айбазова определяет самореализацию личности как многомерно-функциональное, динамическое, социально-психологическое образование, детерминированное совокупностью внешних и внутренних факторов, обусловливающих успешность самовыражения личности в разных сферах жизнедеятельности. В исследовании автора показано, что в качестве внутренней детерминации личностной самореализации выступают сформированные убеждения, потребности, ценности, преобразующиеся в ценностно-смысловую направленность личности [Айбазова].

Таким образом, с опорой на проведенный обзор литературы можно утверждать, что личностная самореализация основывается на гармоничном сочетании желаемых и достигнутых жизненных целей человека, выражается через систему ценностей, мотивационно-потребностных образований и проявляется в активности, эмоциональности и саморегуляции.

В зарубежной литературе личностный аспект самореализации раскрывается через призму психологического благополучия – psychological well-being в работах C. D. Ryff, M. E. P. Seligman, N. Park, C. Peterson, A. S. Waterman, тогда как профессиональный аспект самореализации наиболее полно раскрыт в концепции значимой профессиональной деятельности – meaningful work – в трудах F. Martela, A. B. Pessi. Рассмотрим данные концепции подробнее.

1. В рамках концепции психологического благополучия личности исследователи в основном сосредотачиваются на изучении положительных эмоциональных состояний, таких как счастье, удовлетворенность жизнью,

переживание потока, надежда и оптимизм. Эти состояния, а также позитивные черты личности рассматриваются как факторы, способствующие самореализации человека в контексте его психологического благополучия.

Американский психолог Кэрол Рифф определяет психологическое благополучие как интегральное системное состояние человека. Это состояние характеризуется сложной взаимосвязью физических, психологических, культурных, социальных и духовных факторов и отражает то, как человек воспринимает и оценивает свою самореализацию с точки зрения достижения максимальных возможностей. Подход Рифф, называемый подходом в терминах психологического благополучия (PWB), изначально был направлен на выделение личностных характеристик, необходимых для полноценного функционирования. К этим характеристикам относятся шесть основных аспектов личности: самопринятие, позитивные отношения с другими, автономия, контроль над окружением, целенаправленность и личностный рост. Кроме того, учитываются аспекты социальных взаимодействий человека: социальная интеграция, вклад в общество, социальная связность и актуализация в обществе [Keyes, Shmotkin, Ryff].

Не менее важное значение, чем личностные качества, для самореализации имеет характер цели, которая движет активностью субъекта. Так, в исследовании, проведенном P. Miquelon, R. J. Vallerand, изучалась интегративная модель, в рамках которой феномен самореализации опосредован мотивами-цели. Результаты исследования на выборке студентов показали, что люди, преследующие свои цели из-за сильного интереса или личного выбора (autonomous goals), имеют более высокое чувство самореализации [Miquelon, Vallerand].

2. Концепция значимой профессиональной деятельности [Martela, Pessi] представляет собой подход, изучающий восприятие ценности и нахождение смысла человеком в выполняемой профессиональной деятельности. При этом оценка производится по трем направлениям:

самореализация в выбранной профессии, значимость деятельности и общественная полезность выполняемой деятельности.

Обзор эмпирических исследований показал, что на профессиональную самореализацию оказывают влияние саморегуляция [Allan, Autin, Duffy], профессиональная идентификация [Bunderson, Thompson], приверженность карьере [Steger], а также соответствие роли и деятельности в профессии [Schnell, Höge, Pollet].

Итак, анализ современных отечественных и зарубежных концепций личностной и профессиональной самореализации позволяет выделить две концептуально различные позиции к пониманию соотношения профессиональной и личностной самореализации:

1. В рамках первой позиции профессиональная и личностная самореализация рассматриваются как самостоятельные образования и изучаются вне зависимости друг от друга. В центре внимания данных исследований находятся тенденции и качественные особенности личностной самореализации в процессе онтогенеза (И. В. Кулагина, В. В. Гордеева, Е. А. Денисова, Е. С. Плотникова, C. D. Ryff, Seligman, N. Park, C. Peterson, A. S. Waterman et al.), особенности профессиональной самореализации в разрезе отдельных профессиональных групп [Сизова; Владимирова; Miquelon, Vallerand, и др.].

2. Вторая позиция базируется на предположении о взаимосвязи и взаимозависимости профессиональной и личностной самореализации. Такая направленность исследований позволяет выделить не только самореализацию человека в рамках конкретной профессиональной деятельности, но и его самоосуществление в жизни, социуме, социальном действии и основывается на положениях отечественных авторов Д. А. Леонтьева, К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, Н. И. Непомнящей. Опираясь на данную исследовательскую позицию, можно предполагать, что профессиональная и личностная самореализация выступают как два взаимосвязанных процесса, которые в совокупности определяют возможность самореализации субъекта в

целом. Следование данному подходу наблюдается в указанных выше исследованиях: И. А. Акиндинова, К. В. Архипочкина, С. С. Белоусова, О. В. Богатырева, Т. Д. Марцинковская, И. В. Костакова, и других.

На сегодняшний день заметно проявляется тенденция, связанная с критическим переосмыслением методологических основ анализа проблем самореализации личности. Например, Д. Н. Завалишина подчеркивает необходимость расширения границ системы «человек-профессия» для более глубокого анализа вопросов профессионального развития в контексте всей жизнедеятельности человека [Завалишина А. А. Реан и А. А. Деркач указывают на дефицит «личностного фактора» в исследованиях по проблеме профессионального развития [Реан; Деркач, Сайко]. В связи с этим становятся особенно актуальными подходы, рассматривающие профессиональное развитие в единстве с развитием личности.

Типы самореализации

Само по себе понятие «самореализация» в силу сложности, многомерности, многоаспектности и интегрального характера не поддается измерению в абсолютных и даже относительных величинах. Исключение составляет идея выделения ее уровней, основанных на различиях в мотивационно-смысловой сфере человека, что мы обнаруживаем в работах Э. В. Галажинского, Л. А. Коростылевой. Для формирования представления о качественных характеристиках самореализации личности в психологической науке принято выделение ее уровней, типов, стратегий.

Так, в качестве основания для выделения различных типов самореализации личности используется положение о наличии гармонических и агармонических переменных в структурной организации самореализации личности [Кудинов, Авдеев, Архипочкина]. Авторы выделяют оптимально-гармонический тип – выраженная социально-нравственная детерминация, развитая эмоционально-волевая регуляция; ригидно-агармонический тип – превалирование агармонических переменных над гармоническими

(ригидность, пассивность, эгоцентричность), наличие социальных и личностных барьеров самореализации.

В работе Е. А. Гавриловой тип профессиональной самореализации определяется посредством совокупной оценки выраженности ее компонентов (целевого, ресурсного, феноменологического). Автор выделяет успешный, прогнозируемый, ложный, романтический, астенический и другие типы профессиональной самореализации личности [Гаврилова].

Успешная профессиональная самореализация отличается выраженностью всех трех компонентов (целевого, ресурсного, феноменологического). Профессиональная деятельность субъекта носит осознанный характер, соответствует его собственным ценностям и смыслам. В то время, как ложная профессиональная самореализация характеризуется наличием только статусных отличий профессионализма, свидетельствует о несоответствии профессиональной деятельности истинным жизненным ценностям субъекта труда. Романтическая профессиональная самореализация отличается сильным стремлением субъекта выполнить работу при недостаточности воли, усилий и выдержки. Астенический тип характерен для субъектов, удовлетворенных трудом, при одновременной недостаточности физиологических и психологических ресурсов.

Л. А. Коростылевой были выделены четыре уровня (типа) самореализации личности:

– примитивно-исполнительский (характерен внешне и внутренне простой (инфантильный) жизненный мир, потребности таких людей сводятся к витальным, гедонистическим, а поведение характеризуется непродуктивными действиями, не направленными на самореализацию своей личности);

– индивидуально-исполнительский (соответствует внутренне простому и внешне сложному жизненному миру человека, где в основном удовлетворяются отсроченные потребности витального плана);

– уровень реализации ролей и норм в социуме (осуществляется на фоне внутренне сложного и внешне простого мира человека посредством

ценностного переживания, когда субъекту достаточно осуществить выбор или принять решение, а его реализация гарантирована легкостью внешнего мира);

– уровень смысложизненной и ценностной реализации (соотносится с внутренне и внешне сложным творческим жизненным миром, а главная внутренняя необходимость субъекта этого мира – воплощение индивидуального замысла своей жизни в целом).

С. А. Мулькова выделила типы самореализации личности преподавателя, каждый из которых характеризуется особенностями системы ценностей и педагогического общения [Мулькова]:

1. Эгоистически-конформный – характеризуется средним, но несколько пониженным уровнем самореализованности по сравнению с другими типами, преобладанием таких ценностных ориентаций, как здоровье, уверенность в себе, материально-обеспеченная жизнь, интересная работа и конформные ценности – исполнительность, воспитанность, аккуратность.

2. Профессионально-независимый – наиболее высокий уровень самореализации; для представителей этого типа характерны такие ценности, как саморазвитие, продуктивная жизнь, познание, творчество, свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках), активная деятельная жизнь.

3. Семейно-независимый тип обладает средним уровнем самореализации, его представителям присущи такие ценности, как самореализация в личной жизни и независимость; обнаружена особенно высокая удовлетворенность самореализацией, наибольшая удовлетворенность профессией.

4. Семейно-эмоциональный – характеризуется средним уровнем самореализации. В системе ценностей преобладают эмоциональные ценности: жизнерадостность, терпимость, чуткость, а также образованность, ответственность, честность.

5. Семейно-рациональный тип характеризуется средним уровнем самореализации и следующими ценностями: самореализация в личной жизни, рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные

решения), эффективность в делах, трудолюбие, а также образованность, широта взглядов, ответственность.

Е. Л. Афанасенкова с опорой на типологию личности Э. В. Галажинского выделила три типа (уровня) профессиональной самореализации личности [Афанасенкова]:

1) репродуктивный (внешне обусловленный): направление самореализации навязывается извне посредством механизмов внушения и давления, обеспечивается механизмами идентификации, недостаточно развитым уровнем личной ответственности за результаты своей деятельности;

2) продуктивный (внутренне обусловленный): саморазвитие осознается и формируется как субъективная ценность личности, социальная профессиональная зрелость, самостоятельность, инициативность, способность к индивидуальному и коллективному творчеству;

3) продуктивно-креативный уровень профессиональной самореализации (высшая): саморазвитие опосредуется особыми внутренними психологическими механизмами: самотрансценденция – самодетерминация – персонализация (себя в других).

Таким образом, в научной литературе выделяют виды самореализации: личностная, профессиональная, семейная, творческая и ее типы, классифицируемые по различным основаниям (наличие гармонических и агармонических переменных в структуре, совокупная выраженность компонентов и другие).

Нам видится перспективной идея о существовании взаимосвязи между личностным и профессиональным аспектом самореализации. Действительно, зачастую значимые достижения в профессии не соотносятся с истинными ценностными установками личности, вследствие чего возникает профессиональный кризис [Садовникова, Сергеева; Петраш; Сыманюк, Печеркина]. В то же время есть все основания полагать, что достижение самореализации выступает необходимым условием профессиональной успешности личности [Зеер, Сыманюк], а удовлетворенность

профессиональной деятельностью и самореализация в профессии в современных исследованиях рассматриваются как ключевые, интегральные показатели, позволяющие составить обобщенную оценку личностного развития [Гусева].

Критический анализ существующих типологий самореализации позволяет заключить, что преимущественно в них раскрывается в отдельности или личностная сторона самореализации (как, например, в работах С. И. Кудинова, Л. И. Коростылевой, К. А. Архипочкиной), или профессиональная (Е. А. Гаврилова, С. А. Мулькова). В то время как особый интерес в рамках данного исследования представляет исследование типов самореализации, раскрывающих две эти стороны во взаимосвязи, в единстве развития личности и деятельности, в частности в отношении профессии «педагог-психолог». Мы предполагаем, что искомые типы самореализации помогут внести ясность при ответе на вопросы, связанные с оценкой самореализации педагога-психолога с позиции системного подхода, с содержательной характеристикой ее структуры, выраженностью ее компонентов. Кроме того, они послужат основанием для исследования психологических предикторов самореализации педагога-психолога, поскольку сам по себе феномен «самореализация» не поддается оценке в абсолютных величинах, лишь относительные его показатели в виде обнаруженных типов могут служить основанием для измерения.

1.5. Значение предикции самореализации в психологии.

На современном этапе развития психологической науки широко используются определенные параметры, позволяющие оценить вклады различных переменных в тот или иной эффект, которым в настоящем исследовании выступает тип самореализации личности. В области научных исследований данные прогностические параметры обозначаются термином

предикторы. Предикторы представляют собой структурированную систему психологических характеристик личности, служащую для прогнозирования возникновения определенных связей или феноменов в будущем. Как правило, предикторы обладают более высокой степенью устойчивости по сравнению с факторами. Для статистически обоснованного выявления предикторов применяются методы регрессионного или дискриминантного анализа.

Психологическим предиктором может служить любая характеристика индивида или окружающей среды, которая позволяет делать индивидуальные прогнозы о возникновении явлений в будущем.

Теоретически выделение предикторов в психологии опирается на две концепции: целостности индивидуальности и непрерывности индивидуального развития [Марютина, Ермолаев, Трубников].

Системный подход к понятию «индивидуальность» диктует необходимость рассматривать ее как иерархически упорядоченную систему свойств всех ступеней развития [Ломов].

Утверждение о целостности и взаимосвязи всех уровней индивидуальности и характеристик личности дает основание использовать доступные для анализа характеристики как источники прогноза и построения предикторов по отношению к тем параметрам, которые в силу ряда причин могут быть недоступны для прямого изучения. К таким параметрам мы относим самореализацию в силу сложности, многомерности, многокомпонентности и интегральности данного феномена.

Теоретический анализ работ отечественных авторов позволяет обозначить основания для выявления предикторов самореализации личности с позиции ряда подходов:

– ресурсный: врожденные характеристики (свойства темперамента) и личностные качества как продукт образования, воспитания, обучения (направленность личности, особенности личностной активности, профессиональной идентичности, самоэффективность, гибкость) и средовые

ресурсы (уровень качества жизни, доступность информации и образования, востребованность определенных способностей личности);

– процессный: возрастные характеристики, а также адаптационные и проактивные субъектные свойства. Однако возможность отнесения вышеуказанных характеристик к предикторам необходимо исследовать;

– системного: комплекс разноуровневых подсистем, среди которых С. И. Кудинов выделяет следующие: инструментально-стилевая и мотивационно-смысловая. Первая подсистема в основном определяется природными предпосылками, такими как черты темперамента и особенности нервной системы. Вторая же заметно зависит от социального окружения, условий деятельности, обучения и воспитания, и поэтому является более гибкой и динамичной [Кудинов, Крупнов, 2015].

В зарубежной психологии, как уже было обозначено в предыдущем параграфе настоящей работы, личностный аспект самореализации раскрывается через призму психологического благополучия – psychological well-being [Ryff; Seligman, Park, Peterson; Waterman et al.], тогда как профессиональный аспект самореализации наиболее полно раскрыт в концепции значимой профессиональной деятельности – meaningful work [Martela, Pessi]. Поэтому целесообразно обратиться к существующим представлениям о предикторах самореализации с позиции обозначенных выше подходов.

Так, в рамках концепции психологического благополучия C. Ryff основанием для выделения предикторов самореализации могут служить позитивные эмоциональные состояния (счастье, удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие, переживание потока, надежда, оптимизм и др.) и позитивные черты личности [Seligman, Park, Peterson; Ryan, Deci]. В исследованиях C. Ryff была осуществлена попытка выделить личностные характеристики, необходимые для полноценного функционирования. К ним относятся самопринятие, позитивные отношения с другими, автономия, контроль над окружением, целенаправленность и личностный рост, а также

характеристики социальных взаимодействий человека с другими людьми – социальная интеграция, социальный вклад, социальная связность и социальная актуализация [Keyes, Shmotkin, Ryff].

Не менее важное значение, чем личностные качества, для самореализации имеет характер цели, которая движет активностью субъекта. Так, в исследовании, проведенном P. Miquelon, R. J. Vallerand, изучалась интегративная модель, в рамках которой феномен самореализации опосредован мотивами-цели. Результаты исследования на выборке студентов показали, что люди, преследующие свои цели из-за сильного интереса или личного выбора (autonomous goals), имеют более высокое чувство самореализации [Miquelon, Vallerand].

В свою очередь, A. Waterman, S. J. Schwartz, E. Goldbacher обратились к взаимосвязи внутренней мотивации и самореализации. Авторы установили, что баланс между требованиями социальных реалий и возможностями человека выражается в стремлении к самореализации, которая становится возможной при условии раскрытия потенциала в деятельности, требующей приложения усилий. Так, достижению самореализации предшествуют такие показатели внутренней мотивации, как интерес, поток переживаний и ощущение личной выразительности [Waterman et al.].

В рамках концепции значимой профессиональной деятельности [Martela, Pessi] на воспринимаемую значимость профессиональной деятельности (профессиональную самореализацию) оказывают влияние саморегуляция [Allan, Autin, Duffy], профессиональная идентификация [Bunderson, Thompson], приверженность карьере [Steger], а также соответствие роли и деятельности в профессии [Schnell, Höge, Pollet].

Итак, в зарубежной психологии тема предикторов самореализации раскрывается через призму двух основных концепций: психологического благополучия личности и значимости профессиональной деятельности. При этом есть основания полагать, что в качестве предикторов самореализации могут выступать, с одной стороны, личностные характеристики: самопринятие,

саморегуляция, автономия, целенаправленность, внутренняя мотивация, с другой стороны, показатели профессионального развития: приверженность карьере, профессиональная идентификация и другие.

Изучение современных подходов и концепций самореализации в личностной и профессиональной сферах в отечественной и зарубежной научной литературе позволило составить общее видение об основаниях (факторах, условиях, детерминантах), на которых может полагаться исследование предикторов самореализации (таблица 2).

Таблица 2

Подходы и основания для исследования предикторов самореализации

Исследовательский подход	Основание для исследования предикторов самореализации		Автор
Ресурсный подход: самореализация как результат, интегрирующий личностные ресурсы с профессиональными условиями деятельности	Личностные ресурсы	- самоэффективность; - гибкость поведения	[Богатырева, Марцинковская]
		базовые коммуникативные компетенции, навыки self-менеджмента	[Степанова, Зеер]
		продуктивный модус бытия, а именно: - высокий уровень осмысленности жизни и позитивное отношение к ней; - особенности личностной активности; - высокий уровень сформированности профессиональной идентичности	[Орел]
		- развитое самосознание и рефлексия; - потребность и способность в познании себя	[Кудинов, Крупнов, 2015]
		свойства темперамента	[Архипочкина]

		- направленность личности; - рефлексия	[Егорычева]
		личностный потенциал, а именно: - оптимизм, жизнестойкость, личностная автономия, самоэффективность, копинг-стратегии, самоконтроль, субъективная витальность	[Леонтьев Д. А.]
		мотивационно-смысловой блок: устойчивый баланс блоков «хочу», «могу» и «надо», в которых находят свое отражение характеристики личности	[Коростылева]
	Средовые ресурсы	- сохранность естественной среды обитания; - доступность научных знаний информации; - возможность получения образования каждым человеком	[Веряскина]
		- востребованность определенных способностей личности со стороны социум; - высокий уровень качества жизни	[Зобов, Келасьев]
Процессный подход: самореализация как последовательность неких этапов, составляющих жизненный путь личности	субъектные качества на этапе самореализации, а именно: - самоактуализация; - адаптационный потенциал; - проактивный копинг		[Дементий, Маленов]
	приоритетные потребности на возрастных этапах: - самоутверждение (20–25 лет); - самоактуализация (26–40 лет);		[Лукина]

	- самореализация (41–55 лет)	
	у мужчин среднего возраста: - самоуважение; - спонтанность, ценностные ориентации; у женщин среднего возраста: - самопринятие; - гибкость поведения; - самоуважение	[Кулагина]
Системный подход: самореализация как многомерное психологическое образование, детерминированное совокупностью внешних и внутренних факторов	комплекс разноуровневых подсистем: - инструментально-стилевая (темперамент, свойства нервной системы); - мотивационно-смысловая (социальное окружение, среда, условия деятельности, обучения и воспитания)	[Кудинов, Крупнов, 2015]
	уровень настойчивости	[Авдеев]
	- прагматично-профессиональный, социально-коммуникативный и индивидуально-эгоистический типы ценностно-смысловой направленности личности	[Айбазова]
	- деятельностный блок факторов: конструктивность, осмысленность целей-установок, активность и креативность; - эмоционально-личностный блок факторов: оптимистичность, отсутствие личностных барьеров самореализации	[Костакова, Белоусова (Григорьева)]
Концепция психологического благополучия – psychological well-being	- позитивные эмоциональные состояния (счастье, удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие, переживание потока, оптимизм); - позитивные черты личности	[Seligman, Park, Peterson; Ryan, Deci]
	- личностные характеристики: самопринятие, позитивные отношения, автономия, контроль над окружением, личностный рост; - характеристики социальных взаимодействий человека с другими	[Keyes, Shmotkin, Ryff]

	людьми: социальная интеграция, социальный вклад;	
	преследование цели из-за сильного интереса или личного выбора (autonomous goals)	[Miquelon, Vallerand]
	внутренняя мотивация: интерес, поток переживаний и ощущение личной выразительности	[Waterman et al.]
Концепции значимой профессиональной деятельности – meaningful work	саморегуляция	[Allan, Autin]
	профессиональная идентификация	[Bunderson, Thompson]
	приверженность карьере	[Steger]
	соответствие роли и деятельности в профессии	[Schnell, Höge, Pollet]

Выявление психологических предикторов имеет несомненное научно-практическое значение, поскольку позволяет не только определить круг факторов (личностных, средовых), которые участвуют в формировании того или иного психологического феномена, но и дает возможность оценить их относительный вклад в ожидаемые результаты. Закономерно возникает вопрос о путях достижения самореализации человеком. Особый интерес представляет исследование предикторов, позволяющих прогнозировать успешное развитие в профессии, сопровождающееся личностным ростом специалиста, что лежит в основе изучаемого нами феномена личностно-профессиональной самореализации.

Выводы по главе 1

В главе 1 представлено теоретическое обобщение представлений о феномене самореализации личности, проанализированы подходы к определению самореализации, ее структура, виды и типы самореализации, а также значение исследования предикторов самореализации на современном этапе развития психологической науки.

Проведенный теоретический анализ имеющихся на сегодняшний день представлений отечественных и зарубежных авторов о феномене самореализации личности позволил сформулировать ряд умозаключений:

1. Несмотря на имеющиеся многочисленные исследования различных аспектов феномена самореализации, не существует единой точки зрения на операционализацию данного понятия. Отечественные исследователи самореализацию рассматривают через призму деятельностного подхода с акцентом на значимости социального самоосуществления индивида [Дементий, Маленов; Кулагина; Манжос; Плотникова, Гордеева; Козлова; Кудинов, Крупнов, 2015; Костакова; Зобов, Келасьев], тогда как зарубежные авторы при определении понятия самореализации обращают внимание на экзистенциальный аспект проблемы [Waterman et al.; Roessler; Allan, Autin, Duffy; Lepisto, Pratt; Ryff].

2. Самореализация может рассматривается с позиции трех основополагающих подходов: ресурсный – самореализация как результат, описываемый в терминах психологических качеств и свойств, образующих ресурсы личности (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Шостром, Д. А. Леонтьев, Л. А. Коростылева, Г. Б. Горская, С. В. Дружинина, А. А. Орел и др.); процессный – самореализация как процесс приобретения личностных качеств, способствующих самореализации (Э. Эриксон, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Л. А. Головей, В. А. Бодров, Е. А. Зубкова, Е. А. Лукина, Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев и др.); системный – самореализация как многомерное системное образование в структуре личности (Э. В. Галажинский, Л. А. Коростылева, И. В. Костакова, С. И. Кудинов и др.).

3. Теоретический обзор структурных моделей и входящих в их состав компонентов самореализации личности позволяет заключить, что общим является выделение следующих структурных компонентов: оценочно-целевой компонент, включающий цели, мотивы, установки самореализации, профессиональные ценности и идентичность; ресурсный компонент, объединяющий характеристики и свойства личности, обеспечивающие

успешность достижения поставленной цели; эмоциональный компонент, отражающий переживания и отношения человека к окружающему миру, деятельности, себе и другим людям; профессиональный компонент включает в себя основные аспекты проявления самореализации в профессии.

4. В научной литературе выделяют виды самореализации: личностная, профессиональная, семейная, творческая – и ее типы, классифицируемые по различным основаниям (наличие гармонических и агармонических переменных в структуре, совокупная выраженность компонентов и другие).

5. Теоретический анализ позволяет выделить две различные исследовательские позиции к пониманию соотношения профессиональной и личностной самореализации:

– профессиональная и личностная самореализация рассматриваются как самостоятельные образования (И. В. Кулагина, В. В. Гордеева, Е. А. Денисова, Е. С. Плотникова, C. D. Ryff, M. E. P. Seligman, N. Park, C. Peterson, A. S. Waterman et al.);

– самореализация рассматривается во взаимосвязи и взаимозависимости профессиональной и личностной составляющих (Д. А. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Н. И. Непомнящая, И. А. Акиндинова, К. В. Архипочкина, С. С. Белоусова, О. О. Богатырева, Т. Д. Марцинковская, И. В. Костакова, С. С. Белоусова (Григорьева)).

6. Следуя второй позиции, а также полагаясь на воззрения современных исследователей в русле системного подхода (Б. Ф. Ломов, А. И. Крупнов, Б. Н. Рыжов, Л. И. Коростылева, С. И. Кудинов), мы полагаем, что самореализацию следует рассматривать как интегральную характеристику, основанную на взаимосвязи личностных особенностей и характера профессиональной деятельности. Исходя из этого, нами конкретизирован конструкт «личностно-профессиональная самореализация».

7. Критический анализ исследований, посвященных выявлению характерных особенностей самореализации личности (типов, уровней, стратегий), позволил заключить об отсутствии работ исследователей,

рассматривающих самореализацию во взаимосвязи личностного и деятельностного аспектов, в частности в науке не представлены работы, выявляющие типы самореализации с позиции системного подхода. Выделение типов личностно-профессиональной самореализации позволяет приблизить исследователя к ее качественной оценке.

8. Выявление психологических предикторов типов самореализации имеет несомненное научно-практическое значение, поскольку позволяет не только определить прогностические характеристики (личностные, средовые, профессиональные), но и оценить их вклад в становление того или иного ее типа.

Исследование предикторов самореализации возможно с позиции ряда подходов. Так, с позиции ресурсного подхода, предикторами могут выступать как врожденные характеристики (свойства темперамента) и личностные качества как продукт образования, воспитания, обучения (направленность личности, особенности личностной активности, профессиональной идентичности, самоэффективность, гибкость и другие), так и средовые ресурсы (уровень качества жизни, доступность информации и образования, востребованность определенных способностей личности). С позиции процессного подхода – возрастные характеристики, а также адаптационные и проактивные субъектные свойства. С позиции системного подхода предикторами могут выступать комплексы разноуровневых подсистем (инструментально-смысловой, мотивационно-смысловой и других).

ГЛАВА 2. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

2.1. Содержательная характеристика деятельности специалистов профессии педагог-психолог

Образование в жизни общества является приоритетной сферой и играет ключевую роль в формировании личности. В условиях глобальной перестройки системы образования нашей страны наблюдаются изменения содержательных, методологических, технологических аспектов образования, меняются ценностные ориентации и установки всех участников образовательного процесса, используемые педагогические средства. Одновременно с этим особая роль отводится психологическому обеспечению системы образования, в частности педагогу-психологу как специалисту, несущему ответственность за адаптацию и развитие в образовательной организации подрастающего поколения.

Основной задачей психологической поддержки в образовательной среде является формирование условий, способствующих как обучению и развитию учащихся, так и профессиональному совершенствованию педагогов. Следовательно, цель работы по психологическому обеспечению образовательного процесса можно выразить как поддержание психологического благополучия всех участников образовательного процесса: детей, их родителей и педагогических работников.

Характеристика трудовых функций педагога-психолога представлена в соответствующем профессиональном стандарте, который охватывает работу психолога в системе образования: от дошкольного до высшего уровня, включая среднее, профессиональное и дополнительное образование. В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог-психолог (Психолог в сфере

образования)» (утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514 н) [Приказ…] к трудовым функциям педагога-психолога относятся:

1. Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ.
2. Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций.
3. Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса.
4. Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации.
5. Психологическая диагностика обучающихся.
6. Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса.
7. Психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях).

В современных условиях специфика деятельности педагога-психолога обусловлена его *профессиональной компетентностью*, то есть способностью выполнять профессиональные задачи в соответствии с заданными стандартами профессиональной деятельности.

Современные вызовы и угрозы, запросы общества обуславливают необходимость расширения спектра профессиональных компетенций педагога-психолога [Ульянина, Тукфеева, Семенова], а также повышение уровня профессиональной компетентности.

Т. В. Заморская рассматривает профессиональную компетентность педагога-психолога как сложное психологическое образование, представляющее собой фундамент для успешной профессиональной деятельности. Это образование состоит из системы характеристик,

включающих деятельностно-ролевые компоненты, такие как знания, умения и навыки, а также личностные качества, которые имеют важное значение для профессиональной деятельности [Заморская].

Е. В. Овчарова вводит понятие социально-психологической компетентности педагога-психолога как целостную систему качеств, необходимую для достижения профессиональных целей. Это предполагает способность использования знаний и навыков для решения практических задач в профессиональной деятельности. Компетентность разделяется на три компонента:

- мотивационно-ценностный, операциональный и функциональный. Мотивационно-ценностный компонент включает такие аспекты, как ориентация на другого человека как на объект профессиональной деятельности, профессиональная позиция, ответственность, эмпатия и аутентичность;

- операциональный компонент состоит из набора методов и техник, которые помогают достигать поставленных целей: умение помогать обучающемуся адаптироваться в новом коллективе, техники снижения тревожности, развитие коммуникативных навыков, управление конфликтами и другие;

- функциональный компонент определяется функциональными состояниями специалиста, которые влияют на выполнение деятельности. В его основе лежит эмоциональная устойчивость педагога-психолога как способность активно реагировать на изменения ситуации в процессе взаимодействия с обучающимися.

Важным условием компетентности педагога-психолога является развитие всех трех компонентов. Наиболее развитой социально-психологической компетентностью обладают педагоги-психологи, демонстрирующие высокий уровень работоспособности (или способности выдерживать длительные нагрузки), обладающие эмоциональной устойчивостью, низким уровнем тревожности и позитивным эмоциональным фоном (состояние удовлетворенности трудом).

Среди факторов, детерминирующих развитие профессиональной компетентности педагога-психолога, выделяют:

1. *Профессиональная позиция* представляет собой комплексное психологическое образование, которое демонстрирует стабильную систему отношений. Оно включает в себя специфические установки и ориентации, а также систему личных предпочтений и оценок, касающихся внутреннего опыта, окружающей реальности и будущих перспектив. Кроме того, оно охватывает индивидуальные амбиции, осуществляемые в рамках выбранной профессиональной деятельности.

2. *Взаимодействие внутри коллектива,* обусловленное системой отношений между педагогом-психологом и администрацией образовательной организации. Эффективность и функциональность этих отношений во-многом, определяется наличием ответов на такие вопросы, как определены ли границы полномочий педагога-психолога, оговорены ли формы контроля над деятельностью, определены ли сроки отчетности и т. д. [Овчарова, 2013].

3. *Повышение квалификации* как одно из условий развития профессиональной компетентности.

4. *Мотивация специалиста* к улучшению своих профессиональных знаний, умений и навыков, а также стремление к профессиональному развитию, основанному на принципе саморазвития, определяет его способность превращать собственную деятельность в предмет практических изменений, что в конечном итоге ведет к самореализации [Митина, 2015].

Отдельного внимания заслуживает проблема эмоционального выгорания специалистов профессии педагог-психолог. Эмоциональное выгорание является следствием высокой интеллектуальной и моральной нагрузки, возникающих в процессе профессиональной деятельности. По данным исследования, около 90 % педагогов-психологов отметили, что хотя бы раз испытывали эмоциональный кризис на протяжении своей трудовой деятельности, порядка 20 % хотя бы раз задумывались об уходе из профессии [Schilling, Randolph, Boan-Lenzo].

Таким образом, рассмотрение профессионального стандарта, а также содержания профессиональной и социально-психологической компетентности как сущностных структурных образований, обуславливающих специфику профессиональной деятельности педагога-психолога, позволило сделать ряд умозаключений:

1. Деятельность специалистов профессии педагог-психолог направлена на решение задач в учебно-воспитательном процессе, конкретизирующихся как в различных направлениях деятельности (психопрофилактика, психодиагностика, просвещение, коррекционно-развивающая работа, консультирование), так и в разнообразии субъектов, на которых эта деятельность направлена (учащиеся, родители, учителя, администрация образовательного учреждения).

2. В силу того, что деятельность педагога-психолога сопровождается психоэмоциональными перегрузками, эмоциональной напряженностью, эмоциональным выгоранием, в структуре социально-психологической компетентности особая роль отводится эмоциональным способностям педагога-психолога.

3. В связи с тем, что профессия педагог-психолог относится к ряду социономических, помогающих профессий, личностное развитие педагога-психолога является залогом успешного развития его профессиональной компетентности, в структуре которой особое значение приобретают профессионально важные личностные качества.

Вышесказанное актуализирует переход к описанию личностного и профессионального (деятельностной) аспектов развития специалистов профессии педагог-психолог как психологических характеристик, лежащих в основе изучаемого нами феномена – самореализация педагога-психолога.

2.2. Взаимосвязь личностного и профессионального аспектов самореализации педагога-психолога

Большинство исследователей проблемы профессионального становления и самореализации человека в профессии отмечают, что основополагающей в данном процессе является личность самого специалиста (Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников, Э. Э. Сыманюк). Иными словами, способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность зависит от определенного набора личностных качеств: уровень активности, личностная зрелость, направленность на саморазвитие и реализацию собственного потенциала в профессии (самореализацию)

В то же время необходимым условием самореализации педагога-психолога является взаимосвязь профессионального и личностного аспектов его развития. В современных условиях вопрос соотношения личностных и профессиональных особенностей развития, которые обеспечивают эффективность деятельности человека в его самореализации, стоит достаточно остро. При этом исследователи сосредотачиваются либо на личностном развитии [Агапов; Архипочкина; Деркач, Сайко; Коростылева; и др.], либо на профессиональном совершенствовании [Акиндинова; Афанасенкова; Байлук; Богатырева, Марцинковская, Гаврилова; Немолот; и др.]. Однако для самореализации в профессиональной деятельности психолога в сфере образования в равной мере важны как профессиональный, так и личностный аспекты его развития.

А. К. Маркова в своей концепции профессионализации личности выделяет различные взаимосвязи между «профессиональным» и «личностным» аспектами человека. В ее теоретическом подходе подчеркнуто несколько уровней взаимодействия:

- параллельное существование, где профессиональные и личные сферы не пересекаются, характеризующееся формальным исполнением рабочих обязанностей и восприятием времени, проведенного на работе, как потери;

- полное интегрирование, при котором индивид не может представить себя вне профессиональной деятельности, адаптируя личные интересы и ценности к рамкам работы;

- частичная идентификация, когда личность частично воспринимает свою профессиональную роль как часть собственной идентичности;

- полное погружение в профессиональные ценности, которые занимают важное место в личном пространстве, отличающемся большой широтой и многомерностью [Маркова].

Опираясь на идеи А. К. Марковой, мы полагаем, что наиболее гармоничным, оптимальным является последний вариант, когда «профессиональное» вписывается в «личностное» как одна из его составляющих.

На пути к самореализации педагог-психолог сталкивается с множеством задач, связанных как с личностным, так и с профессиональным ростом. При этом уровень личностного (морального, интеллектуального) развития существенно определяют успешность профессиональной деятельности, «личностное пространство шире профессионального» [Маркова, с. 48]. Рассмотрим содержательную стороны личностного и профессионального (деятельностного) аспектов самореализации педагога-психолога.

Личностный аспект самореализации педагога-психолога

В нашем исследовании мы основываемся на определении личности, сформулированном в рамках субъектно-деятельностного подхода. Согласно взглядам С. Л. Рубинштейна, личность представляет собой активную динамическую систему, которая взаимодействует с объективной реальностью и включает три подструктуры: направленность, знания (умения и навыки), а также индивидуально-типологические особенности [Рубинштейн, 2000]. Благодаря такой организации, как личность со своими природными, психологическими и социальными характеристиками, внешние воздействия проходят через внутренние условия и преобразуются ими. В результате одно и то же воздействие переносится каждым человеком по-своему.

С. Л. Рубинштейн выделил основные структурные компоненты личности в три подструктуры:

1) направленность проявляется в интересах, идеалах, убеждениях, доминирующих мотивах деятельности и поведения, а также в мировоззрении;

2) знания, умения и навыки приобретаются в процессе жизни и познавательной деятельности;

3) индивидуально-типологические особенности видны в темпераменте, характере и способностях.

Личностный аспект самореализации состоит в приобретении положительно значимых качеств как в результате внутренней работы человека, так и под действием факторов внешней среды, в результате его деятельности. Наряду с общими требованиями, предъявляемыми к личности специалистов педагогических профессий (педагогические, гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские способности, направленность личности, педагогическое мастерство и техники), для педагога-психолога существуют особые требования к его личности, обусловленные необходимостью успешно выстраивать взаимоотношения с участниками образовательного процесса. К ним относятся социальная перцепция, навыки саморегуляции, стремление к саморазвитию и творчеству в работе, индивидуальный стиль деятельности и другие.

Формирование индивидуального стиля работы педагога-психолога обусловлено наличием множества способностей. В первую очередь, это коммуникативные навыки, такие как общительность, эффективное взаимодействие с детьми в классе, а также проявление доброжелательности и открытости в общении. Также важны организаторские способности, которые включают умение структурировать собственную деятельность и деятельность учащихся, способность к волевым действиям и убедительности, а также самоконтроль. Творческие способности имеют критическое значение, включая чувство новизны, критичность мышления, способность преобразовывать структуру объекта, а также ориентацию на творчество и интерес к

педагогическому творчеству. Очень важно стремление к лидерству и желанию получить высокую оценку как со стороны учащихся, так и коллег. Гностические способности дают возможность педагогам и психологам уверенно приобретать знания и навыки, основываясь, в том числе, на анализе собственного опыта. Конструктивные способности обеспечивают разработку стратегической линии в работе с классом, решая повседневные задачи в соответствии с общими целями, они устанавливают необходимые взаимосвязи с задачами воспитания и уровнем развития ребенка.

Таким образом, личностный аспект самореализации, с одной стороны, обусловлен наличием способностей, соответствующих требованиям профессии, владением некоторыми специальными навыками (саморегуляция, эмоциональная стабильность, самоконтроль), и наличием целеполагания, ресурсной основы – с другой.

Профессиональный (деятельностный) аспект самореализации педагога-психолога

Профессиональный аспект самореализации определяется такими характеристиками, как профессиональный рост и развитие.

Оценка уровня профессионального развития педагога-психолога важна для определения стадии профессионализации. При этом авторы выделяют характерные критерии профессионализации: субъективные, характеризующиеся профессионально-важными качествами, знаниями, умениями и навыками, профессиональной мотивацией, самооценкой и объективные, ориентированные на оценку результативности выполнения профессиональных задач [Поварёнков; Дружилов].

Профессиональное развитие представляет собой процесс роста и становления, который включает в себя интеграцию и реализацию в педагогической деятельности личностных качеств и способностей, имеющих профессиональное значение. Также оно предполагает овладение профессиональными знаниями и навыками. Данный процесс способствует активному преобразованию внутреннего мира индивидуума, что ведет к

существенным изменениям его существования и профессиональной самореализации [Митина, 2022].

В контексте профессионального саморазвития педагога-психолога можно выделить три ключевых направления: приобретение новых знаний; осуществление рефлексии; овладение и применение навыков саморегуляции.

Следующее направление в профессиональном развитии педагога-психолога заключается в углублении педагогической рефлексии. Существует несколько ключевых методов рефлексивного анализа: индивидуальная рефлексия, включающая самостоятельное осмысление событий дня, собственных поступков и реакций учащихся; получение помощи от наставника или более опытного коллеги; а также групповая рефлексия в кругу коллег с сопоставимым уровнем квалификации. В процессе рефлексии происходит взаимное зеркальное отражение участников (восприятие себя и восприятие другого), что способствует более глубокому пониманию человеком своего подлинного «я».

Освоение и использование навыков саморегуляции являются основными факторами профессионального роста для педагога-психолога. Профессиональное выгорание – явление, которое периодически затрагивает представителей всех профессий, где объектом работы является человек. Интенсивное взаимодействие, многочисленные проблемы, требующие быстрого решения, приводят к эмоциональной и психологической усталости, а, следовательно, и к стрессу. Способность управлять собственным эмоциональным и психологическим состоянием является одной из составляющих профессионального мастерства педагога.

Обратимся к концепции Ю. П. Поваренкова, в которой рассматриваются критерии профессионального развития специалиста: профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость [Поварёнков].

Критерий профессиональной продуктивности свидетельствует о степени соответствия возможностей субъекта требованиям профессионального сообщества.

Критерий профессиональной идентичности характеризует значимость для человека профессиональной деятельности, степени принятия субъектом профессии в целом. Критерий профессиональной идентичности оценивается на основе трех параметров: отношения субъекта к профессии как средству удовлетворения собственных потребностей и самореализации; отношения к себе как профессионалу; отношения к системе ценностей соответствующего профессионального сообщества.

Критерий профессиональной зрелости свидетельствует о способности специалиста соотносить свои профессиональные возможности с требованиями профессии и оценивается по параметрам профессиональной самооценки, уровня притязаний, способности к саморегуляции. Профессиональная зрелость является ведущим критерием профессионального становления личности.

Таким образом, основываясь на вышесказанном, в качестве критериев профессионального развития педагога-психолога могут быть приняты такие характеристики, как удовлетворенность трудом, профессиональная идентичность, профессиональная зрелость (стаж), авторитет.

В таблице 3 предпринята попытка соотнести представления и личностном и профессиональном аспектах самореализации педагога-психолога.

Таблица 3

Сравнение личностного и профессионального аспектов самореализации педагога-психолога

Критерий	Личностный аспект	Профессиональный аспект
Цель	Обретение положительно значимых качеств как через внутреннюю работу личности, так и под воздействием	Реализация в деятельности профессионально значимых личностных

	факторов окружающей среды и в процессе его активной деятельности	качеств и способностей, применение профессиональных знаний и умений в деятельности
Показатели	1. Эмоциональная сфера: - эмоциональное благополучие; - интернальность-экстернальность; - оптимизм-пессимизм 2. Ресурсная основа: - активность-инертность; креативность/консервативность; - конструктивность-деструктивность, - способности. 3. Оценочно-смысловая сфера: - цели жизни; - мотивация; - установки самореализации	1. Профессионально-важные качества: - профессиональная идентичность; - авторитет 2. Показатели деятельности: - профессиональный стаж; - удовлетворенность трудом; - профессиональная самореализация
Цель самореализации	Развитие тенденции к раскрытию внутреннего потенциала, самоактуализации и самореализации	Развитие положительной мотивации к профессиональной деятельности и повышению своего мастерства, профессиональная самореализация

Таким образом, суть взаимосвязи личностного и профессионального аспектов самореализации состоит в том, что профессионализм оказывается интегральной характеристикой, объединяющей профессионально важные качества, рассмотрение которых преломляется сквозь призму личностных характеристик педагога-психолога и требований современного образования.

Динамические связи между личностью и её профессией, а также условиями и содержанием работы формируют разнообразные грани профессиональной деятельности. Эта деятельность может варьироваться от специальной, отражающей уровень владения профессиональными инструментами, и социальной, выражающейся в профессиональных взаимодействиях, до личностной и индивидуальной, которая связана с различными аспектами самореализации в выбранной сфере [Демьянчук]. Это указывает на актуальность разработки понятия и построения модели самореализации педагога-психолога как интегральной характеристики, дающей представление о степени реализации личностных ресурсов педагога-психолога в профессиональной деятельности.

2.3. Системный подход как методологическая основа исследования личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога

В условиях реформирования системы образования становятся все более очевидной тенденция, связанная с повышением требований, предъявляемых к личности педагога-психолога современными условиям образования, и качественным выполнением широкого спектра профессиональных задач. Данная тенденция актуализирует проблему самореализации педагога-психолога, необходимым условием которой является взаимосвязь профессионального становления и личностного роста специалиста. В силу специфики деятельности, характеризующейся высокой моральной ответственностью и динамичностью, именно личность самого педагога-психолога является мощным инструментом его профессионального развития, источником достижения самореализации в профессии.

Теоретический анализ работ, посвященных самореализации личности, позволил заключить о разносторонней операционализации данного феномена, отсутствии концепции целостного рассмотрения личностного и профессионального аспектов самореализации в их взаимосвязи и взаимозависимости. Одновременно в научной литературе наблюдается

тенденция, связанная с критическим переосмыслением методологических принципов анализа проблемы самореализации личности. Подчеркивается необходимость расширить фокус исследования за пределы узкой системы «человек – профессия» и перейти к анализу вопросов профессионального развития в контексте целостной жизнедеятельности индивида. [Завалишина]. Как отмечает А. А. Бодалев, настоящим профессионалом-психологом может стать далеко не каждый человек, получивший диплом психолога; это специфичная профессия, где личность важна не меньше, чем приобретенные знания, умения, навыки [Бодалев].

Феномен самореализации личности представляет собой интегральную характеристику, которая требует системного метода исследования. Согласно мнению В. А. Барабанщикова, основная особенность системного подхода заключена в его способности описывать, объяснять и интерпретировать комплексные образования психики и поведения [Барабанщиков]. Центральным элементом системного подхода выступает принцип системности, который объясняет ключевые связи между различными аспектами психической деятельности и сферами психики. Этот подход подразумевает наличие внутренней взаимосвязи между отдельными психическими явлениями, что формирует целостность и способствует приобретению ими новых свойств.

Для конкретизации феномена личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога в русле системного подхода обратимся к ретроспективному анализу становления данного подхода к исследованию личности в психологической науке.

Основоположник системного подхода в отечественной психологии Б. Ф. Ломов настаивал на необходимости изучения психики в рамках системного подхода, то есть «рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система» [Ломов, с. 67]. Б. Ф. Ломов, основываясь на концепции целостности человека как объекта исследования, предложил использовать системность в качестве ключевого методологического подхода к изучению психических

явлений. По его мнению, психические свойства не ограничиваются только социальными или биологическими аспектами и не занимают промежуточное положение между ними. Напротив, через эти психические качества в поведении и деятельности человека проявляются различные социальные и биологические черты. Таким образом, психические качества играют системообразующую роль в целостной организации человека. Автор предлагал рассматривать личность как системно организованную целостность и считал, что следует изучать психические свойства личности как элементы социальной системы.

Следует выделить также взгляд Б. Г. Ананьева, который развивал системный, комплексный подход к человеку, на основе чего он выделял иерархические, соподчинительные уровни психической организации человека (индивид, личность, индивидуальность). Б. Г. Ананьев рассматривал индивидуальность с точки зрения целостности, где «сама личность должна исследоваться не только как открытая, но и как закрытая система» [Цит. по: Коростылева, с. 8].

Автором системно-диспозиционного подхода к изучению личности, А. И. Крупновым, была создана шестикомпонентная модель структуры личностных свойств. В этой модели каждое свойство рассматривается как совокупность взаимодействующих индивидных и личностных характеристик. Личностные характеристики включают мотивационный, продуктивный и когнитивный компоненты, в то время как индивидные черты представлены операционно-динамическим, эмоциональным и регуляторным компонентами.

А.И. Крупнов в своей концепции подчеркивает значимость социальной среды, которую он связывает с влиянием на мотивационно-смысловые особенности личности, а также уделяет внимание индивидным биологическим характеристикам, таким как темперамент и свойства нервной системы. Дополнительно в модель включены рефлексивно-оценочный и установочно-целевой компоненты. [Крупнов]. Таким образом, А. И. Крупнов выделяет модель личности, включающую мотивационный, продуктивный, когнитивный,

эмоциональный, регуляторный, операционно-динамический, рефлексивно-оценочный и установочно-целевой компоненты.

Особое внимание следует уделить модели личности, построенной на принципах системной психологии Б. Н. Рыжовым, позволяющей с единых методологических позиций дать описание всех наиболее важных структурных компонент личности. Согласно Б. Н. Рыжову, структуру личности можно представить как ряд концентрических сфер, в которых заключены ее интеллектуальные, эмоционально-волевые и ценностно-мотивационные особенности [Рыжов]. Интеллектуальная сфера личности включает накопленные человеком знания, умения, задатки, способности и навыки. Эмоционально-волевая сфера связывает волевые процессы с эмоциональными состояниями и возможностью их регулирования. Мотивационно-потребностная сфера включает ценности, интересы, устремления.

На современном этапе развития психологического знания идеи системного подхода и их воплощение в исследовании феномена самореализации личности были продолжены и осуществлены в работах Л. А. Коростылевой, С. И. Кудинова, Е. А. Гавриловой и других исследователей.

В своем исследовании Л. А. Коростылева основывается на идеях Б. Г. Ананьева, который также считал, что профессиональная область деятельности является одной из ключевых для самореализации личности. Л. А. Коростылева выделяет несколько уровней самореализации: примитивно-исполнительный, уровень реализации социальных ролей и норм (включая духовное и личностное развитие), и высший уровень - смысложизненная и ценностная реализация. Автор разработала модель личностной самореализации, состоящую из этапов: самоопределение (выбор вида и направления деятельности), становление в выбранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности [Коростылева, с. 174].

С. И. Кудинов разрабатывает полисистемную модель самореализации личности. Эта модель включает структурные элементы самореализации:

мотивационно-смысловую и инструментально-стилевую подсистемы, а также компетентно-личностный компонент, который охватывает социальные и личностные барьеры. Таким образом, С. И. Кудинов определяет самореализацию личности как комплексное психологическое явление, обусловленное социально-психологическими факторами, способствующими успешному осуществлению индивидуальных целей в различных сферах жизни на протяжении онтогенеза. [Кудинов, Крупнов, 2015].

Системный подход к профессиональному развитию подразумевает рост и становление в педагогическом труде, интеграцию и реализацию значимых профессиональных черт личности, навыков и знаний. Однако главное в этом процессе — это активное преобразование внутреннего мира педагога, которое приводит к принципиально новому стилю жизни и позволяет достичь творческой самореализации в профессии. [Митина, 2015, 2022]. Педагог-психолог развивается как личность в непрерывном процессе самопроектирования, который, по мнению Л. М. Митиной, проходит три стадии: самоопределение (осознание своего места в профессии), самовыражение (соотнесение поведения и мотивации) и самореализация (формирование личной жизненной философии и понимание смысла жизни).

В целях настоящего исследования особый интерес представляет для нас стадия самореализации педагога-психолога, которая является ступенью развития сущностных сил личности, сопровождающаяся становлением личности профессионала.

Таким образом, необходимость построения модели самореализации педагога-психолога на основе методологии системного подхода продиктована наличием противоречия между возрастающим количеством требований к личности педагога-психолога как профессионала (ценностных, этических, компетентностных, эмоциональных), а также различных средовых факторов (реформирование системы образования) и необходимостью учёта взаимосвязи личностного и профессионального (деятельностного) аспектов его развития для

обеспечения максимальных возможностей самореализации в профессии и обеспечения эффективности психолого-педагогической деятельности.

Согласно описанным выше моделям личности в рамках системного подхода [Коростылева; Крупнов; Рыжов; Кудинов, Крупнов, 2015] при разработке модели личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога в ее структуру следует включить компоненты и их индикаторы, соответствующие эмоциональной, мотивационной, регуляторной сферам личности.

2.4. Модель личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога

Изучение проблемы самореализации педагога-психолога требует разработки адекватной модели исследования. Вышеуказанные особенности деятельности педагога-психолога, теоретические положения системного подхода к исследованию личности и самореализации вошли в основу разработанной нами структурной модели самореализации педагога-психолога.

В основе разрабатываемой модели самореализации педагога-психолога лежит системный подход к изучению самореализации личности. Для этого были использованы такие концепции, как модель личностных свойств А. И. Крупнова, модель системной структуры личности Б. Н. Рыжова, структурная модель самореализации Л. А. Коростылевой и полисистемная модель самореализации С. И. Кудинова.

С опорой на вышеуказанные методологические основания нами предложен конструкт «*личностно-профессиональная самореализация педагога-психолога*», которая определяется как интегральная характеристика личности, включающая в свою структуру совокупность оценочно-целевого, профессионального, эмоционального и ресурсного компонентов.

Объективные личностные и профессиональные черты, рассмотренные системно, могут проявляться в следующих аспектах самореализации:

1. *Оценочно-целевой компонент* интегрирует цели, ценности, мотивы и побуждения в общую ценностно-смысловую концепцию жизненного пути. В структуре самореализации педагога-психолога данный компонент отражает личностное отношение к профессиональной деятельности, выраженное в целевых установках (социальных, личностных), мотивации (социоцентричность, эгоцентричность), наличии целей, придающих жизни осмысленность.

2. *Ресурсный компонент* объединяет характеристики и свойства личности, обеспечивающие успешность достижения поставленной цели (самореализации). В структуре самореализации педагога-психолога данный компонент объединяет устойчивые индивидуальные, мотивационные характеристики, а также ресурсы саморегуляции и самосознания.

3. *Профессиональный компонент* в структуре самореализации педагога-психолога включает в себя основные аспекты проявления самореализации в профессии, что выражается в профессиональной стаже, профессиональной идентичности, удовлетворенности трудом, авторитете в педагогическом коллективе.

4. *Эмоциональный компонент* отражает переживания и отношения человека к окружающему миру, деятельности, себе и другим людям. В структуре самореализации педагога-психолога данный компонент выражается в психоэмоциональном настрое (позитивном или негативном), показателях эмоционального благополучия, удовлетворенности от процесса и результатов собственной деятельности, проявлении эмоциональной толерантности к временным профессиональным неудачам и трудностям, характеристиках самообладания, вовлеченности в деятельность.

При выборе индикаторов (или единиц анализа) вышеуказанных компонентов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога мы опирались на структурно-функциональную модель [Коростылева], полисистемную модель самореализации личности [Кудинов,

Крупнов, 2015], а также модель профессиональной самореализации личности [Гаврилова].

Содержательное описание структуры самореализации представлено на рисунке 1.

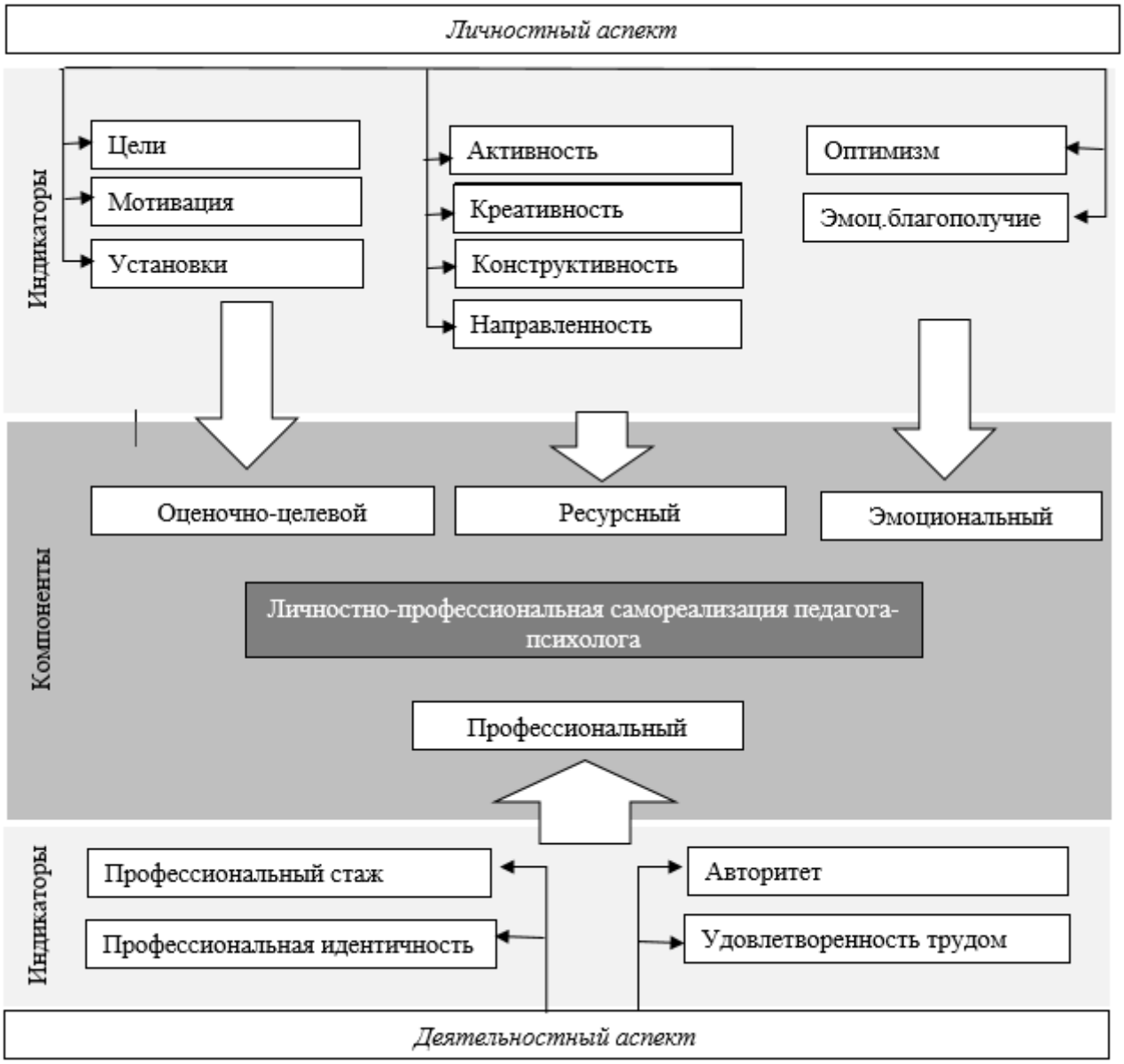


Рисунок 1 – Структура личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога

Разработка структурной модели личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога предполагает понимание факторов, оказывающих влияние на самореализацию, а также эффектов.

Можно утверждать, что самореализация педагога-психолога определяется как внешними, так и внутренними факторами. Внешние факторы включают в себя культурные, социальные, экономические, демографические и физиологические аспекты, которые создают возможности для востребованности личности и обеспечивают условия для её успешной самореализации как в личной, так и профессиональной сферах. Внутренние факторы представляют собой группы личностных и профессиональных качеств, которые способствуют положительной направленности самореализации.

В качестве эффектов самореализации педагога-психолога мы предполагаем использовать следующие:

1. Удовлетворенность жизнью, или шкала субъективного счастья. Данный критерий позволяет оценить эмоциональное переживание собственной жизни как целостного процесса, объединяющего личностное развитие с достижениями в профессиональной деятельности.

2. Субъективное благополучие выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим для него важное значение.

Таким образом, под личностно-профессиональной *самореализацией педагога-психолога* мы понимаем интегральную характеристику личности, включающую в свою структурную организацию оценочно-целевой, ресурсный, деятельностный и эмоциональный компоненты, эффектами которой являются удовлетворенность жизнью и субъективное благополучие.

Графическое представление теоретической модели самореализации педагога-психолога изображено на рисунке 2. Основанием модели служит системный подход и принцип детерминизма. Мы предполагаем, что системное рассмотрение факторов самореализации педагога-психолога позволит выявить ее предикторы, а специфическое сочетание факторов и структурных компонентов позволит выделить особенности (типы, уровни) самореализации педагога-психолога.

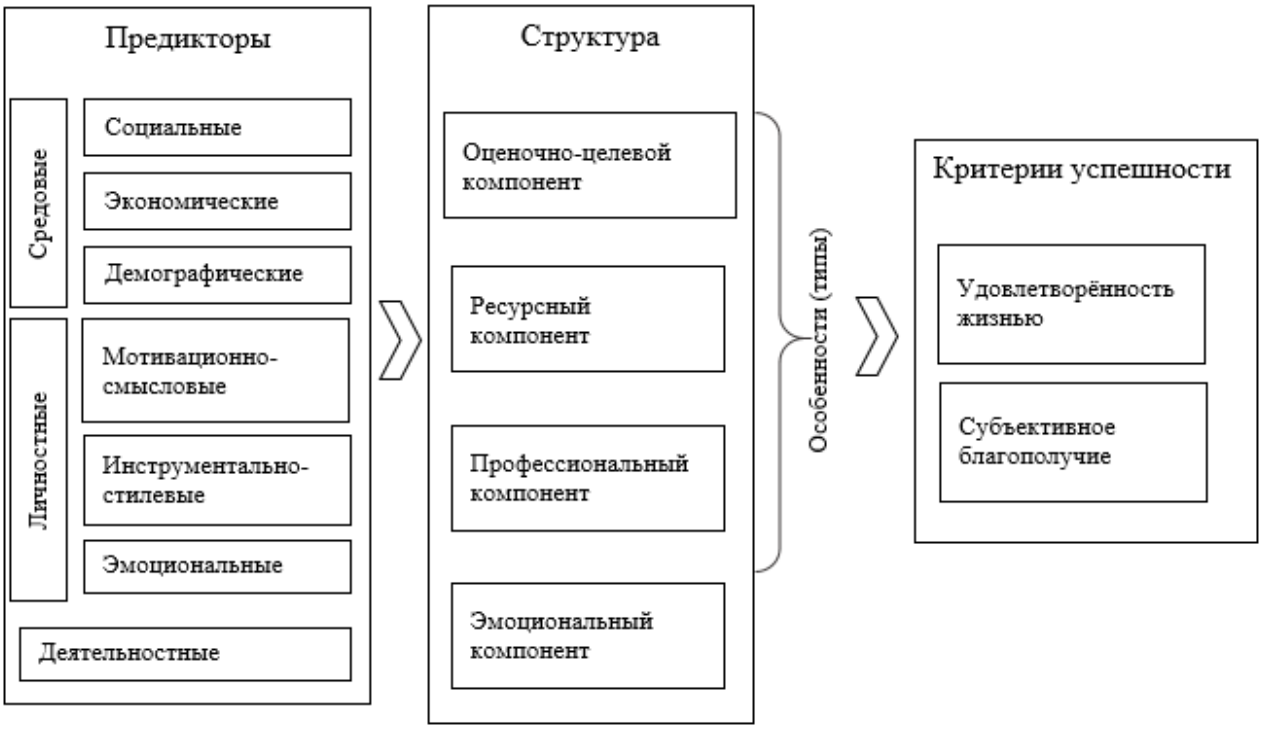


Рисунок 2 – Теоретическая модель самореализации педагога-психолога

Теоретическая модель самореализации педагога-психолога включает следующие элементы. В модели самореализации основное внимание уделяется следующим компонентам: оценочно-целевому (цели, мотивы, установки), ресурсному (активность, креативность, направленность), профессиональному (профессиональная идентичность, удовлетворенность трудом) и эмоциональному составляющим. Эти элементы в значительной степени определяют особенности и типы самореализации педагога-психолога. Среди факторов или предикторов выделяются демографические переменные, такие как пол, возраст и уровень образования, социальные аспекты, включая семейный статус и профессию, а также экономические факторы, например, уровень дохода. Эффекты самореализации включают удовлетворенность жизнью и субъективное благополучие педагога-психолога.

Эмпирические исследования, основанные на данной модели, могут способствовать выявлению типов самореализации педагога-психолога и служить основой для разработки прогноза успешного развития личности

педагога-психолога в этом контексте. Исследование предикторов самореализации педагога-психолога может выступать как инструмент прогноза, что имеет важное значение для решения прикладных задач, таких как профессиональный отбор, психологическое и профессиональное консультирование, разработка программ психопрофилактики кризисов развития, а также других ключевых аспектов, направленных на повышение эффективности деятельности и поддержание психологического благополучия педагога-психолога.

Выводы по главе 2

Во второй главе представлена характеристика деятельности педагога-психолога на основе профессионального стандарта, содержания профессиональной и социально-психологической компетентности, а также раскрывается проблема взаимосвязи личности педагога-психолога и характеристик его профессиональной деятельности. Проведенная работа позволила прийти к следующим умозаключениям.

1. Специфика профессиональной деятельности специалистов профессии педагог-психолог обусловлена, с одной стороны, многогранностью направлений деятельности (психопрофилактика, психодиагностика, просвещение, коррекционно-развивающая работа, консультирование) и разнообразием субъектов, на которых эта деятельность направлена (учащиеся, родители, учителя, администрация образовательного учреждения), с другой – требованиями к личностным характеристикам специалиста, позволяющим противостоять психоэмоциональным перегрузкам, эмоциональной напряженности, эмоциональному выгоранию.

2. Необходимость соответствия личности педагога-психолога современным условиям образования и качественного выполнения широкого спектра профессиональных задач актуализирует проблему самореализации педагога-психолога, необходимым условием которой является взаимосвязь аспектов профессиональной деятельности и личностного развития специалиста.

3. Личностный аспект самореализации предполагает наличие положительно значимых качеств эмоциональной сферы, ресурсной основы и целеполагания. Деятельностный аспект самореализации состоит в реализации профессионально важных характеристик (профессиональная идентичность, рефлексивность, профессиональная зрелость, авторитет), формировании таких показателей деятельности, как профессиональный стаж, удовлетворенность трудом, профессиональная самореализация.

4. Необходимость построения модели личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога на основе методологии системного подхода продиктована наличием противоречия между возрастающим количеством требований к личности педагога-психолога как профессионала и необходимостью учета взаимосвязи личностного и профессионального аспектов его развития для обеспечения максимальных возможностей самореализации в профессии.

5. С опорой на модели личности в рамках системного подхода (Б. Ф. Ломов, А. И. Крупнов, Б. Н. Рыжов, Л. И. Коростылева, С. И. Кудинов) разработана структурная модель личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога, включающая оценочно-целевую, ресурсную, профессиональную и эмоциональную составляющие. Эффектами личностно-профессиональной самореализации в модели является удовлетворенность жизнью и субъективное благополучие педагога-психолога.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДИКТОРОВ ТИПОВ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

3.1. Программа эмпирического исследования

Актуальность исследования проблемы самореализации специалистов профессии педагог-психолог обусловлена, с одной стороны, общественными тенденциями и возрастающими требованиями к личностным характеристикам представителей социономических профессий, с другой – спецификой становления и развития личности педагога-психолога в его профессиональной деятельности в условиях современного образования, характеризующейся высокой моральной ответственностью, динамичностью, сложностью и противоречивостью возникающих социальных ситуаций. Мы полагаем, что в подобных условиях именно личность самого педагога-психолога является мощным инструментом его профессионального развития, источником достижения самореализации в профессии. В связи с этим актуальной представляется проблема выявления психологических особенностей и предикторов самореализации с целью поддержания высокого уровня активности и благополучия специалистов профессии педагог-психолог.

Самореализация педагога-психолога является интегральной характеристикой, объединяющей профессиональные компетенции и профессионально важные качества, рассмотрение которых преломляется сквозь призму личностных характеристик педагога-психолога и требований современного образования.

Разработанная нами на основе положения о взаимосвязи личностного и профессионального становления [Бодалев; Реан], а также с опорой на труды исследователей самореализации в рамках системного подхода (Б. Ф. Ломов, А. И. Крупнов, Б. Н. Рыжов, Л. И. Коростылева, С. И. Кудинов), теоретическая модель личностно-профессиональной самореализации педагога-психологов предполагает проведение эмпирического исследования, направленного на

изучение особенностей самореализации педагогов психологов с целью расширения представлений о сущности самореализации педагога-психолога для обеспечения эффективности психолого-педагогического сопровождения и поддержания высокого уровня активности и субъективного благополучия специалистов данной профессии.

Цель эмпирического исследования: изучение особенностей личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога на основе разработанной теоретической модели, а именно выявление предикторов, прогнозирующих типы личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога.

Задачи эмпирического исследования:

1. Проверка соответствия эмпирической структуры личностно-профессиональной самореализации теоретическим изысканиям.
2. Выявление характерных типов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога и соответствующих им психологических характеристик педагога-психолога.
3. Сравнительный анализ особенностей личностной и профессиональной сферы педагога-психолога по типам личностно-профессиональной самореализации.
4. Выявление психологических предикторов личностно-профессиональной самореализации и оценка их вклада в формирование того или иного типа личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога.
5. Установление связи между типами личностно-профессиональной самореализации педагогов психологов и показателями их субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью.

Объект эмпирического исследования: личностно-профессиональная самореализация педагога-психолога.

Предмет эмпирического исследования: психологические предикторы типов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога.

Выборка испытуемых. Исследование проходило в 2023 году. В исследовании психологических предикторов самореализации педагога-психолога приняли участие 164 человека, из них педагоги-психологи дошкольных учреждений – 65 человек, общеобразовательных учреждений – 80 человек, средних специальных учреждений – 9 человек, учреждений дополнительного образования – 7 человек, центров психолого-педагогической поддержки – 3 человека (таблицу 4). Все испытуемые проживают на территории города Екатеринбург (53 %) и Свердловской области (47 %).

Общее количество педагогов-психологов в образовательных организациях Свердловской области в 2023 году составило 2 159[1]. Среди них – в дошкольных учреждениях – 725 (33,5 %), в общеобразовательных учреждениях (начальное, основное и среднее) – 915 человек (42,3 %), в остальных (средних специальных, учреждениях дополнительного образования) – 519 человек (24 %).

Таблица 4

Количество участников исследования – педагога-психолога – по типам образовательных учреждений

Тип образовательного учреждения	Испытуемые, количество	%
Дошкольное	65	39,3
Общеобразовательное	80	48,9
Среднее специальное	9	5,3
Дополнительное	7	4,2
Центр психолого-педагогической поддержки	3	2,3
Всего	164	100

Из данных таблицы видно, что структура выборки исследования соответствует структуре генеральной совокупности педагогов-психологов, работающих в образовательных учреждениях Екатеринбурга и Свердловской области, следовательно, выборка является репрезентативной и позволяет в

[1] О состоянии системы образования Свердловской области в 2023 году. URL: https://minobraz.egov66.ru/site/section?id=716 (дата обращения: 07.04.2025)

дальнейшем экстраполировать полученные выводы на генеральную совокупность.

По данным таблицы можно предположить, что относительно равномерное распределение испытуемых по типам учреждений общеобразовательного (48,9 %) и дошкольного (39,3 %) может способствовать проведению сравнительного анализа и обнаружению характерных особенностей самореализации педагога-психолога, работающих в детских садах и школах. Однако подобный анализ должен осуществляться с применением методов сопоставительной статистики (критерий различия), что будет подробно описано далее в параграфе 3.2.

Методы эмпирического исследования. Для решения поставленных задач использовались следующие методы эмпирического исследования:

1. Психодиагностические методы, направленные на изучение особенностей самореализации и психологических характеристик специалистов профессии «педагог-психолог»

2. Математико-статистические методы (сравнительный, корреляционный, дисперсионный, факторный и регрессионный анализ).

Психодиагностический инструментарий включал методики:

1. Многомерный опросник самореализации личности [Кудинов, Крупнов, 2015].

2. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО), авторская модификация [Леонтьев Д. А., 2000].

3. Тест жизнестойкости [Леонтьев, Рассказова, 2006].

4. Опросник волевого самоконтроля – оригинальная методика [Зверков, Эйдман].

5. Методика исследования профессиональной идентичности [Шнейдер].

Критерии успешности самореализации оценивались по методикам:

1. Шкала удовлетворенности жизнью [Осин, Леонттьев, 2020].

2. Методика диагностики субъективного благополучия личности [Шамионов, Бескова].

Для измерения оценочно-целевого, ресурсного и эмоционального компонентов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога применялся Многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ) [Кудинов, Крупнов, 2015]. Так, оценочно-целевой компонент предполагает учет таких показателей, как мотивация (социо-, эгоцентризм), установки самореализации (социально-корпоративные, личностные). Ресурсный компонент измерялся такими показателями, как активность, креативность, конструктивность, направленность (экстраинтроверсия). Для оценки эмоционального компонента самореализации мы замерили такие личностные характеристики педагога-психолога, как оптимизм, эмоциональное благополучие.

Особенности профессионального компонента изучались при помощи Методики исследования профессиональной идентичности [Шнейдер], шкалы «Уровень профессиональной самореализации» Многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ) [Кудинов, Крупнов, 2015], шкалы «Удовлетворенность процессом» Тест смысложизненных ориентаций (СЖО), авторская модификация [Леонтьев Д. А., 2000].

Для измерения факторов (предикторов), относящихся к средовым показателям, использовались соответствующие вопросы авторской анкеты, а также данные о респондентах из открытых источников (сайты школ, детских садов, «карточка педагога-психолога»). Для оценки личностных факторов – Тест смысложизненных ориентаций (СЖО), авторская модификация [Леонтьев Д. А., 2000], Опросник волевого самоконтроля – оригинальная методика [Зверков, Эйдман], Тест жизнестойкости [Леонтьев, Рассказова, 2006].

Эффекты личностно-профессиональной самореализации оценивались по методике Шкала удовлетворённости жизнью [Осин, Леонтьев], измеряющей эмоциональное переживание индивидом собственной жизни как целого, а также с помощью Методики диагностики субъективного благополучия личности [Шамионов, Бескова], содержащей такие шкалы, как эмоциональное,

экзистенциально-деятельностное, гедонистическое и социально-нормативное благополучие.

В таблице 5 представлено соотнесение измеряемых параметром личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов и соответствующих используемых для их оценки шкал русскоязычных методик.

Таблица 5. Соотнесение измеряемых параметров самореализации педагогов-психологов и шкал методик их оценки

Параметр	Методика и шкала для оценки							
	Многомерный опросник самореализации личности	Методика исследования профессиональной идентичности	Тест жизнестойкости	Опросник волевого самоконтроля	Тест смысложизненных ориентаций	Методика диагностики субъективного благополучия личности	Шкала удовлетворенности жизнью	Авторская анкета
Оценочно-целевой компонент	- установки (личностные/социальные); - мотивация (социо/эгоцентричность);	-	-	-	цели в жизни	-	-	-
Ресурсный компонент	- активность/пассивность; - креативность/консервативность; - интернальность/экстернальность; - конструктивность/деструктивность	-	-	-	-	-		-
Эмоциональный компонент	оптимизм/ пессимизм	-	-	-	-	эмоциональное благополучие		-
Профессиональный компонент	уровень профессиональной самореализации	профидентичность	-	-	удовлетворенность трудом	-		- авторитет; - профстаж

Параметр	Методика и шкала для оценки							
	Многомерный опросник самореализации личности	Методика исследования профессиональной идентичности	Тест жизнестойкости	Опросник волевого самоконтроля	Тест смысложизненных ориентаций	Методика диагностики субъективного благополучия личности	Шкала удовлетворенности жизнью	Авторская анкета
Предикторы (средовые, личностные, деятельностные)		профессиональная идентичность	- жизнестойкость; - вовлеченность; - контроль	- волевой самоконтроль; - настойчивость; - самообладание	- осмысленность жизни; - удовлетворенность; - локус-контроля			- пол, возраст; - уровень образования; - семейное положение; - матер благополучие; - город; проживания - профстаж; - авторитет
Эффект самореализации	-	-	-	-	-	субъективное благополучие	удовлетворенность жизнью	-

Статистическая обработка данных исследования осуществлялась в программах SPSS Statistics 26 и Jamovi. Поскольку гипотеза нормальности распределения отклонена (*Приложение А*), анализ производился в рамках непараметрической статистики (метод ANOVA, конфирматорный и эксплораторный факторный анализ, эксплораторный факторный анализ, кластерный анализ по методу К-средних, критерий Краскелла – Уоллиса, критерий Пирсона, регрессионный анализ).

3.2. Характеристика выборки исследования

В эмпирическом исследовании приняли участие 164 педагога-психолога, работающих в образовательных учреждениях и центрах психологической помощи города Екатеринбург (87 человек) и Свердловской области (77 человек), из них 91 % женщины (150 человек) и 9 % мужчины (14 человек).

Подобное распределение по половому признаку является характерным для представителей педагогических профессий. Ввиду малого количества мужчин среди участников исследования, нами не проводится сравнительный анализ особенностей самореализации педагога-психолога по половой принадлежности, следовательно, не предполагается получение информации о гендерных различиях в данном исследовательском поле.

Особое внимание следует уделить распределению респондентов в зависимости от типа учреждения по возрасту, профессиональному стажу, а также уровню профильного образования.

Из-за неравномерности распределения испытуемых педагога-психолога по типам образовательных учреждений далее особое внимание будет уделено сравнительной характеристике двух исследуемых групп, представленных большинством респондентов: педагога-психолога дошкольных учреждений и педагога-психолога общеобразовательных учреждений.

В таблице 6 представлена количественная характеристика исследуемой выборки по вышеуказанным критериям.

Таблица 6

Обобщенная количественная характеристика исследуемых по типам учреждения и критериям сравнения (стаж, возраст, образование)

Тип учреждения / Критерий сравнения исследуемых групп	Дошкольные	Общеобразовательные	Дополнительные	Средне-специальные	Центры	**ИТОГО**	Доля, %
Возраст							
До 29 лет	10	16		3		30	18,2
30–39	21	28	2	2		52	31,7
40–49	26	21	5	3	1	58	35,3
Старше 50	7	16			2	24	14,6
Итого	65	80	7	9	3	164	100
Профессиональный стаж							
До 1 года	9	5		2	0	16	9,7
1–5	26	26	2	3	0	57	34,7
5–10	10	24			3	38	23,2
Свыше 10 лет	19	24	5	3	0	52	31,7
Итого	65	80	7	9	3	164	100
Уровень профильного образования							
Среднее профессиональное							
Высшее	56	59	5	9	3	132	80
Профессиональная переподготовка	9	19	2			30	18,2
Нет профильного образования		2				2	1,2
Итого	65	80	7	9	3	164	100

Дадим некоторые комментарии по результатам данных таблицы. Анализ возрастных показателей позволяет сделать вывод о преобладании среди участников исследования представителей достаточно зрелых возрастных интервалов 30–39 лет и 40–49 лет, при этом молодые специалисты представлены в меньшей степени, однако составляют немалую долю (18,2 %). Данные выводы согласуются с характеристикой выборки по стажу в профессии: свыше 31 % имеют стаж более 10 лет, 23 % – от 5 до 10 лет. Большинство педагогов-психологов (80 %), принявших участие в исследовании, имеют базовое высшее образование по профилю «Педагогика и психология», 18,2 % прошли профессиональную переподготовку.

В связи с тем, что большинство участников исследования являются сотрудниками дошкольных (39,3 %) и общеобразовательных (48,8 %) учреждений, обратимся к сравнительной характеристике данных исследовательских групп по вышеуказанным критериям.

На рисунке 3 представлено распределение исследуемых групп по возрасту.

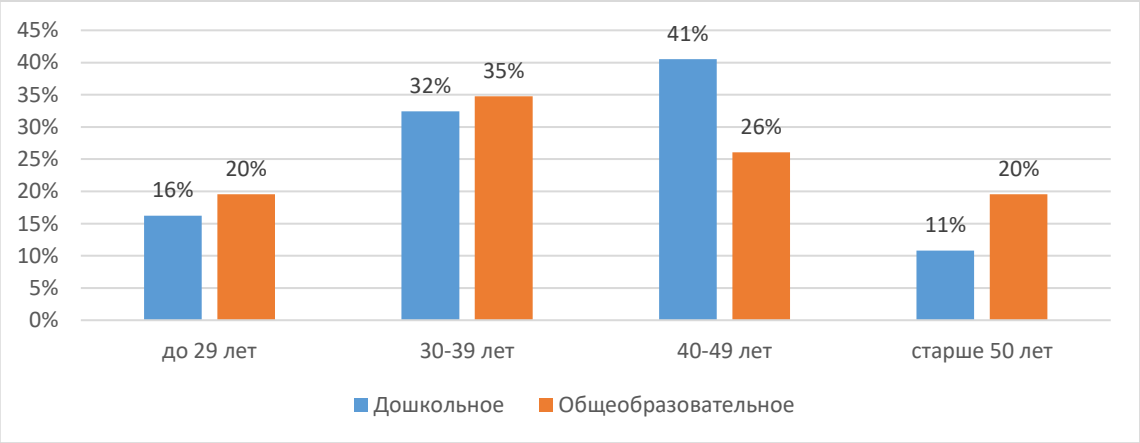


Рисунок 3 – Распределение исследуемых групп педагогов-психологов по возрасту (%)

В анализируемых группах педагогов-психологов по типу учебного заведения наблюдается относительно равномерное распределение респондентов по возрасту. Но следует отметить, что педагоги-психологи старше 50 лет в меньшей степени представлены в дошкольных учреждениях.

На рисунке 4 представлено распределение испытуемых из различных образовательных учреждений по стажу трудовой деятельности в профессии педагог-психолог.

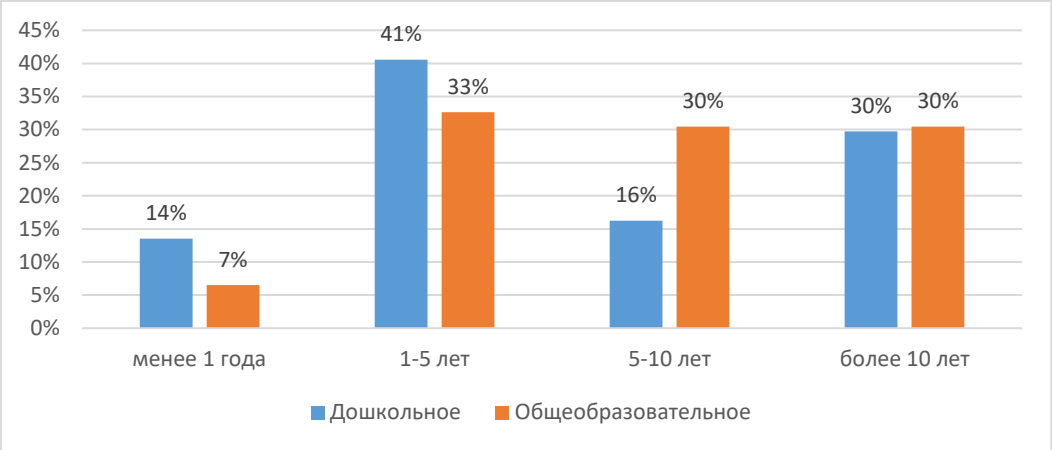


Рисунок 4 – Распределение исследуемых групп педагога-психолога по стажу (%)

На рисунке 5 представлено распределение испытуемых из различных образовательных учреждений по уровню профильного образования («Педагогика и психология»).

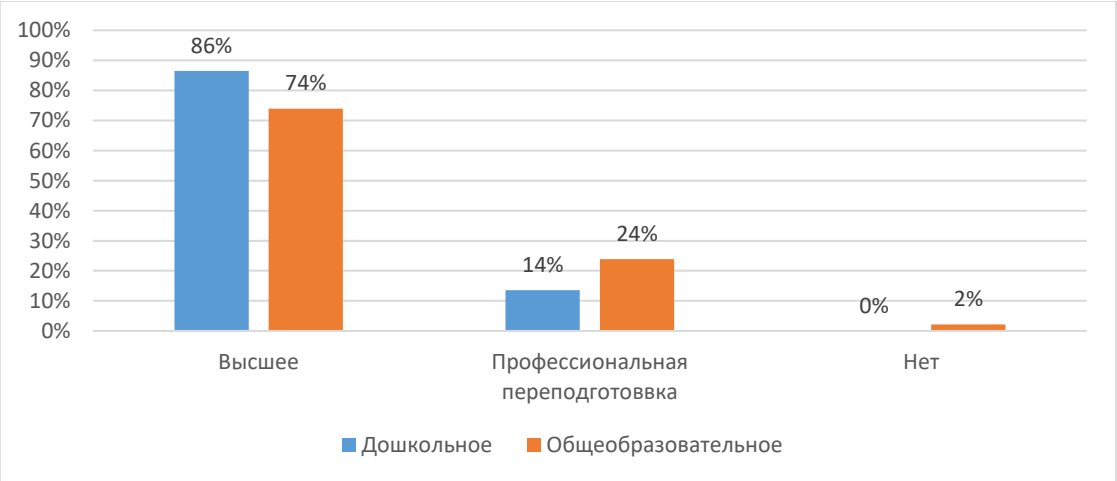


Рисунок 5 – Распределение исследуемых групп педагогов-психологов по профильному образованию (%)

Таким образом, мы не выявили значимых различий между педагогами-психологами из разных учреждений по таким параметрам, как возраст, стаж и уровень образования (критерий Краскела – Уоллиса).

3.3. Анализ взаимосвязи личностного и деятельностного аспектов самореализации педагога-психолога

С целью проверки гипотезы о взаимосвязи личностного и деятельностного аспектов самореализации педагога-психолога, в соответствии с установленными показателями (параграф 2.2), нами проведен статистический анализ (таблица 7).

Мерой взаимосвязи выступает коэффициент ранговой корреляции Спирмена, позволяющий оценить силу и направление связи между ранговыми переменными.

Таблица 7

Коэффициенты корреляции между личностными и деятельностными показателями самореализации педагога-психолога

Корреляции, коэффициент корреляции Спирмена		Показатели деятельностного аспекта самореализации	
		Профессиональная самореализация	Удовлетворенность трудом (самореализацией)
Показатели личностного аспекта самореализации	Личностная самореализация	0,677**	
	Активность	,661**	
	Оптимизм	,656**	
	Интернальность	,601**	
	Установки (социо)	,643**	
	Социоцентрическая мотивация	,499**	
	Эмоциональное благополучие		,599**
	Сформированность целей	0,401**	,703**

Примечание: ** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Из данных таблицы 7 мы можем сделать вывод о взаимосвязанности некоторых личностных характеристик и показателей деятельности педагогов-психологов, принявших участие в нашем исследовании.

Так, мы видим высокую двухстороннюю корреляцию на уровне ,677 (взаимообусловленность) показателей личностной и профессиональной самореализации, измеренных по методике МОСЛ (автор С. И. Кудинов). То есть стремление к личностному росту сопровождается достижением значимых результатов в той или иной деятельности. Также с профессиональной самореализацией взаимосвязаны такие показатели, как активность (,661), оптимизм (,656), социоцентризм (,499), интернальность (,601), сформированность целей (,401).

Удовлетворенность трудом показала высокую взаимосвязь с показателями сформированности целей (,703) и эмоционального благополучия (,599).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о наличии в структуре самореализации педагогов-психологов взаимосвязи между личностным и деятельностным ее аспектами, что, в свою очередь, позволяет говорить о самореализации как характеристике, объединяющей по своей сути личность и деятельность.

3.4. Типы личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога

Для исследования особенностей самореализации педагога-психолога нами разработана структурная модель самореализации (рисунок 1), согласно которой самореализация как интегральная характеристика включает в свою структурную организацию компоненты: эмоциональный, ресурсный, профессиональный и оценочно-целевой. Каждый из компонентов, в свою очередь, характеризуется совокупностью индикаторов, которые мы замерили в ходе эмпирического исследования.

Конфирматорный анализ позволил установить соответствие выявленной эмпирической структуры самореализации педагога-психолога теоретической структурной модели (таблица 8, *Приложение Б*).

Таблица 8

Конфирматорный факторный анализ структуры компонентов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога (факторные нагрузки)

Фактор	**Индикатор**	**Вес**	**SE**	**Z**	**p**
Оценочно-целевой	Установки	4.19	0.372	11.28	< .001
	Мотивация	6.50	0.498	13.04	< .001
Ресурсный	Активность	4.33	0.393	11.02	< .001
	Интернальность	3.07	0.367	8.36	< .001
	Конструктивность	2.80	0.434	6.45	< .001
Эмоциональный	Оптимизм	4.62	0.255	18.11	< .001
Профессиональный	Авторитет	4.31	0.273	15.81	< .001
	Стаж	1.27	0.456	2.78	0.005
	Удовлетворенность трудом	4.74	0.351	13.51	< .001

В ходе конфирматорного факторного анализа была подтверждена структура личностно-профессиональной самореализации (меры соответствия CFI = 0,946, TLI = 0,912, СКОА = 0,78) за некоторым исключением. В связи с незначительными факторными нагрузками из модели были удалены следующие индикаторы: сформированность целей, креативность, эмоциональное благополучие и профессиональная идентичность. Данные переменные будут подвержены проверке на их прогностическую способность в отношении личностно-профессиональной самореализации в ходе регрессионного анализа (параграф 3.7).

Поскольку структура самореализации прошла эмпирическую проверку, то можно выявить типы самореализации исходя из выраженности структурных компонентов. Под типами самореализации мы будем понимать разновидности самореализации, которые выражаются общностью каких-либо ее свойств. В нашем исследовании этими свойствами являются компоненты.

С целью подсчета показателей по компонентам, мы перевели переменные по индикаторам в стандартизованную Z-шкалу и просуммировали (*Приложение В*). Так как оценочно-целевой, ресурсный и эмоциональный компоненты замерялись при помощи шкал одной методики, то суммирование является правомерным. Индикаторы профессионального компонента измерены при помощи ранговой шкалы, также просуммированы. С целью классификации и выделения типов самореализации педагога-психолога нами проведена кластеризация полученных данных методом К-средних с установленным числом кластеров, равным 4 (таблица 9).

Таблица 9

Результаты кластеризации

Компоненты	Кластеры			
	1	2	3	4
Эмоциональный	2,56	-3,91	-1,90	-0,28
Ресурсный	6,21	-7,64	-0,91	-2,03
Профессиональный	2,54	-3,46	-4,93	0,22
Оценочно-целевой	2,87	-4,39	-6,29	0,56
N	**54**	**23**	**15**	**72**

Далее мы преобразовали таблицу, переведя оценку компонентов в дихотомическую шкалу выражен/не выражен.

В результате анализа выраженности компонентов самореализации было выделено четыре кластера – типа самореализации педагога-психолога (таблица 10).

Таблица 10

Результаты кластеризации (преобразование)

Компоненты	Кластеры			
	1	2	3	4
Эмоциональный	+	-	-	+
Ресурсный	+	-	+	-
Деятельностный	+	-	-	+
Оценочно-целевой	+	-	-	+
N	**54**	**23**	**15**	**72**
	Выраженный	Невыраженный	Перспективный	Мнимый

В ***первый кластер*** «Выраженный тип самореализации педагога-психолога» (N = 54) вошли респонденты, характеризуется выраженностью всех компонентов: эмоционального, ресурсного, профессионального и оценочно-целевого. Данный тип свойственен педагогам-психологам с высокими показателями по шкалам установки самореализации, социоцентрическая мотивация, активность, интернальность, конструктивность, оптимизм, обладающих авторитетом в коллективе, удовлетворенных собственным трудом.

Во ***второй кластер*** (N = 23) «Невыраженный тип самореализации педагога-психолога», характеризуется тем, что ни один из компонентов не выражен. У педагога-психолога не имеется прочных установок и мотивов самореализации и попыток их активно сформировать. Профессиональная деятельность не приносит удовлетворения, не способствует раскрытию ресурсов и достижения самореализации в профессии.

В ***третий кластер*** «Перспективный тип самореализации педагога-психолога» (N = 15) вошли педагоги-психологи, самореализация которых характеризуется невыраженностью всех компонентов, кроме ресурсного, то есть имеется потенциал для достижения значимых результатов (активность, интернальность, конструктивность) и самореализации в профессии, однако отсутствует мотивация, профессиональный опыт и, как следствие, наблюдается нестабильность эмоциональной сферы.

В ***четвертый кластер*** «Мнимый тип самореализации педагога-психолога» (N = 72), характеризуется выраженностью всех компонентов, кроме ресурсного. При высоких профессиональных результатах деятельности наблюдается недостаточная ресурсная основа, низкие показатели активности, конструктивности, внутреннего локус-контроля, достижение самореализации осуществляется, вероятно, ситуативными средствами и носит неустойчивый характер.

Интересным представляется анализ выявленных типов самореализации в связи с социально-демографическими характеристиками (таблица 11).

Таблица 11

Социально-демографические характеристики педагогов-психологов по типам самореализации

Показатели	Кластеры			
	1	2	3	4
Возраст	42	31	39	39
Профессиональный стаж				
до 1 года	3,6 %	25,6 %	5,9 %	-
1–5 лет	29,1 %	35,9 %	39,2 %	36,8 %
5–10 лет	27,3 %	17,9 %	23,5 %	36,8 %
свыше 10 лет	40,0 %	20,5 %	31,4 %	26,3 %
Наличие супруга (-ги)	78 %	53 %	72 %	58 %
Материальное благосостояние (выше среднего)	59 %	75 %	51 %	53 %
N	**54**	**23**	**15**	**72**

Так, первый кластер (выраженный тип самореализации) составляют респонденты относительно старшей возрастной группы со стажем профессиональной деятельности преимущественно более 10 лет (40 %), большинство из них имеют супруга (супругу) (78 %). В то же время во второй кластер (невыраженный тип самореализации) вошли респонденты более молодого возраста со стажем до 5 лет (61,5 %), состоят в браке 53 %. Третий кластер (перспективный тип самореализации) и четвертый кластер (мнимый тип

самореализации) имеют схожие социально-демографические характеристики: средний возраст 39 лет, без какой-либо выраженности профессионального стажа.

Далее рассмотрим выраженность характеристик профессионального развития педагога-психолога в зависимости от кластера (типа самореализации) (таблица 12).

Таблица 12

Средние значения показателей профессионального развития педагогов-психологов по типам личностно-профессиональной самореализации

Показатели	Кластеры			
	1	2	3	4
Профессиональная самореализация	0,87	-0,99	-0,18	-0,71
Профессиональная идентичность	0,47	-0,44	0,22	-1,15
Сформированность жизненных целей	0,63	-1,16	0,18	-1,4
Удовлетворенность трудом	0,50	-0,92	-0,27	0,72
N	**54**	**23**	**15**	**72**

Сравнение показателей профессионального развития педагога-психолога из различных кластеров позволило составить представление о сущностной характеристике выявленных типов самореализации.

Выраженный тип самореализации свойственен респондентам с относительно высокими показателями профессиональной идентичности, соотносимыми с уровнем «достигнутая идентичность», характеризуются как специалисты, сформировавшие определенную совокупность личностно значимых целей, ценностей и убеждений, переживающие их как личностно значимые, обеспечивающие им чувство направленности и осмысленности жизни.

Невыраженный тип самореализации является характерным для педагога-психолога, находящихся в соответствии с их уровнем идентичности в состоянии

кризиса идентичности и активно пытающихся разрешить его, пробуя различные варианты. При этом отсутствует целеполагание, наблюдается неудовлетворенность трудом и самореализацией. Вероятно, в данном случае речь идет о неверно выбранном профессиональном направлении, несовпадением личностных ресурсов с выбранной профессией.

Перспективный тип самореализации свойственен респондентам с относительно средними показателями профессиональной идентичности, недостаточно удовлетворенным результатами деятельности, вероятно, в связи с неточностью целеполагания.

Мнимый тип самореализации свойственен педагогам психологам, выражающим удовлетворенность результатами собственной деятельности и самореализацией в профессии, однако показатели профессиональной идентичности свидетельствуют о несоответствии личностных целей условиям профессиональной деятельности. В связи с тем, что данный тип самореализации характеризуется низкими показателями ресурсной основы, мы предполагаем, что именно в развитии ресурсной составляющей у данной категории состоит путь к достижению профессиональной идентичности и самореализации в выбранной профессии.

Изучив профессиональный профиль выявленных кластеров педагога-психолога по типу их самореализации, перейдем к анализу личностной сферы (таблица 13). В ходе применения методики МОСЛ (автор С. И. Кудинов), мы замерили некоторые личностные характеристики, которые позволили проанализировать личностные качества педагогов-психологов, принявших участие в нашем исследовании.

Таблица 13

Средние значения показателей личностной сферы педагога-психолога по типам самореализации

Показатели	Тип			
	Выраженный	Невыраженный	Перспективный	Мнимый
Активность	0,88	-1,16	-0,14	-0,72
Инертность	0,11	1,16	-0,22	0,41
Оптимистичность	0,57	-0,95	-0,16	0,16
Пессимистичность	-0,02	0,27	-0,17	0,48
Интернальность	0,82	-0,74	-0,36	-0,06
Экстернальность	0,12	-0,38	-0,05	0,41
Социоцентричность	0,78	-0,59	-0,49	0,44
Эгоцентричность	0,38	1,24	-0,31	0,47
Креативность	0,65	-0,39	-0,29	-0,37
Консервативность	0,09	-0,19	-0,22	1,05
Конструктивность	0,50	-0,30	-0,31	0,15
Деструктивность	-0,17	-0,02	-0,34	1,05
N	**54**	**23**	**15**	**72**

Сравнительный анализ выраженности показателей личностной сферы (таблица) позволил выявить статистически значимые различия по изучаемым параметрам между кластерами (критерий Краскала – Уоллиса для независимых выборок). Это свидетельствует о различиях в личностном профиле и дает возможность выделить симптомокомплекс для выявленных типов самореализации педагога-психолога (рисунок 6).

Для наглядности мы вынесли в иллюстрацию профили выраженного и невыраженного типов самореализации. Как видно на рисунке 6, для педагога-психолога с выраженным типом самореализации характерны высокие показатели по таким шкалам, как активность, оптимистичность, интернальность, социоцентричность, креативность, конструктивность. В то время как

невыраженный тип самореализации характеризуется инертностью, пессимистичностью и эгоцентричностью. Таким образом, успешность самореализации педагога-психолога может быть обусловлена активностью субъекта и характером направленности деятельности (эгоцентризм или социоцентризм).

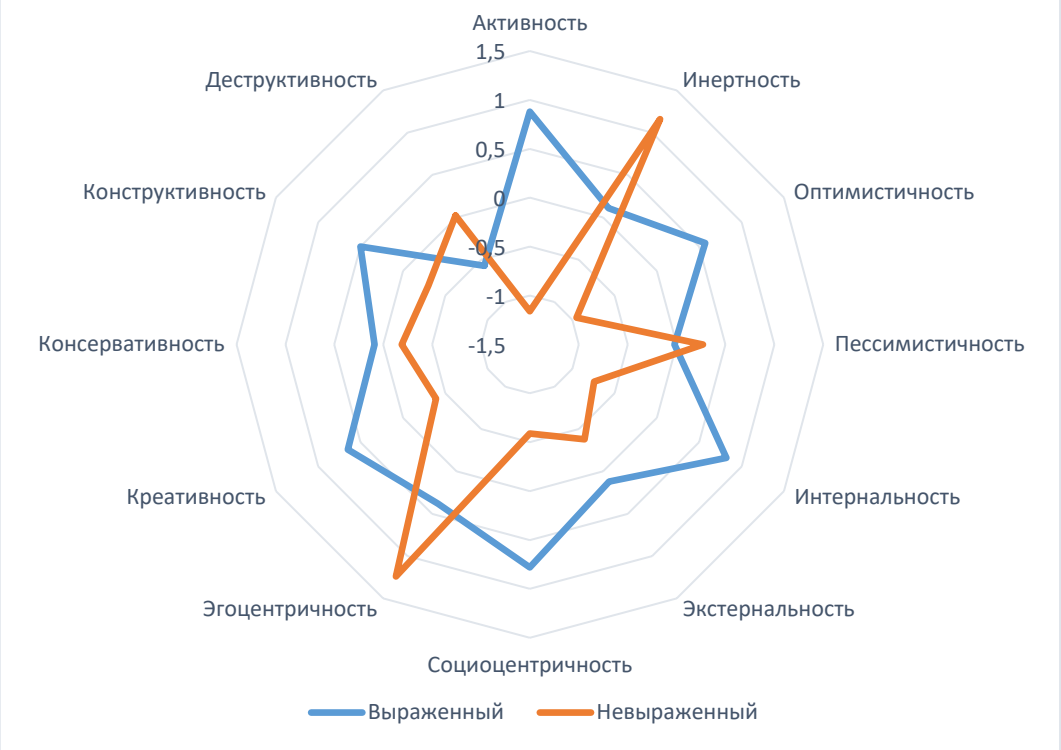


Рисунок 6 – Личностные профили педагога-психолога по типам самореализации

Итак, в результате кластерного анализа мы подтвердили гипотезу о существовании характерных типов самореализации педагога-психолога, обусловленных различной выраженностью ее структурных компонентов, а также выявили симптомокомплекс выраженного, невыраженного, перспективного и мнимого типов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога.

3.5. Эмпирические модели соотношения психологических характеристик педагогов-психологов с типами самореализации

Следующим этапом нашего исследования является установление взаимосвязи психологических характеристик педагога-психолога с типами его личностно-профессиональной самореализации и выявление на этой основе предикторов личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов.

Для определения структуры взаимосвязей и снижения размерности переменных, влияющих на самореализацию, мы провели эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с вращением Варимакс (чтобы одна переменная не вошла в несколько факторов) (*Приложение Г*). В число исходных переменных мы включили всю совокупность измеряемых параметров, включая предполагаемые прогностические переменные, а также индикаторы компонентов самореализации, поскольку, как было показано выше, не все индикаторы вошли в эмпирическую модель по итогам конфирматорного анализа (таблица 14).

Таблица 14

Эксплораторный факторный анализ переменных личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога

Характеристики	Факторы		
	1	2	3
Осмысленность жизни	0,963		
Вовлеченность	0,908		
Сформированность целей	0,821		
Жизнестойкость	0,844		
Внутренний локус контроля	0,802		
Удовлетворенность процессом	0,875		
Социально-корпоративные установки		0,653	
Социоцентрическая мотивация		0,743	
Активность		0,566	
Оптимистичность		0,709	
Эгоцентрическая мотивация			0,403
Инертность			0,595

Конструктивность		0,807	
Настойчивость			0,871
% общей дисперсии	39,36	21,93	8,69

В результате факторного анализа получена трехфакторная структура личностно-профессиональной самореализации (мера адекватности выборки Кайзера – Майера – Олкина КМО = 0,667 > 0,5, следовательно, факторный анализ применим к данной выборке), $\chi 2 = 2810,4$, $p = 0,000$).

Выделено 3 группы факторов:

1. Фактор «осознанность жизни» характеризует педагога-психолога с высокими показателями осмысленности жизни, сформированности жизненных целей. Им свойственна жизнестойкость, вовлеченность, внутренний локус-контроля, удовлетворенность трудом. Наблюдается положительная корреляция возраста (0,23), стажа (0,18) и профессиональной идентичности (0,34) с данным фактором.

2. Фактор «активная жизненная позиция» характерен для респондентов с высокими показателями социоцентрической мотивации, социальных установок, активности, оптимистичности, конструктивности.

3. Фактор «эгоцентризм» характерен для респондентов с достаточно высокими показателями настойчивости, однако при этом им свойственна инертность и эгоцентричность.

Факторный анализ позволил составить обобщенную модель взаимосвязи психологических характеристик и типов самореализации педагога-психолога (рисунок 7).

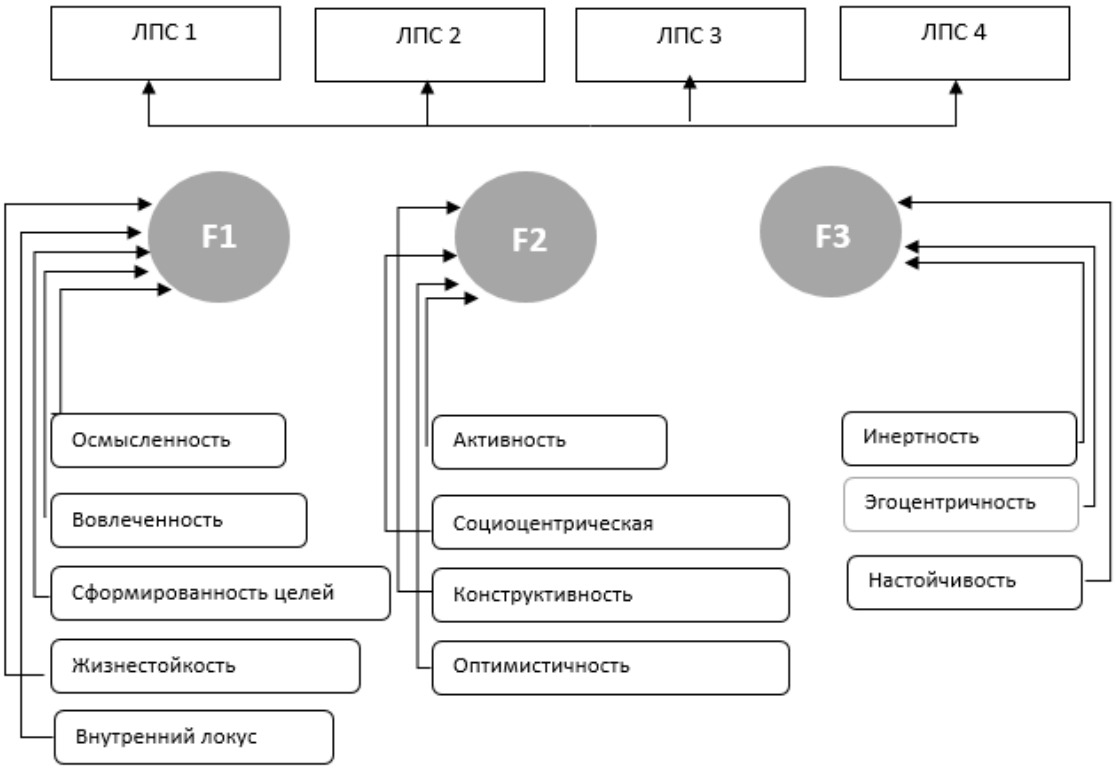


Рисунок 7 – Обобщенная модель взаимосвязи психологических характеристик и типов самореализации педагога-психолога (КМО = 0,667, $\chi 2$ = 2810,4, p = 0,000)

Подробные расчеты факторных моделей представлены в *Приложении 5*. Первая модель взаимосвязей по фактору «осознанность жизни» представлена на рисунке 8.

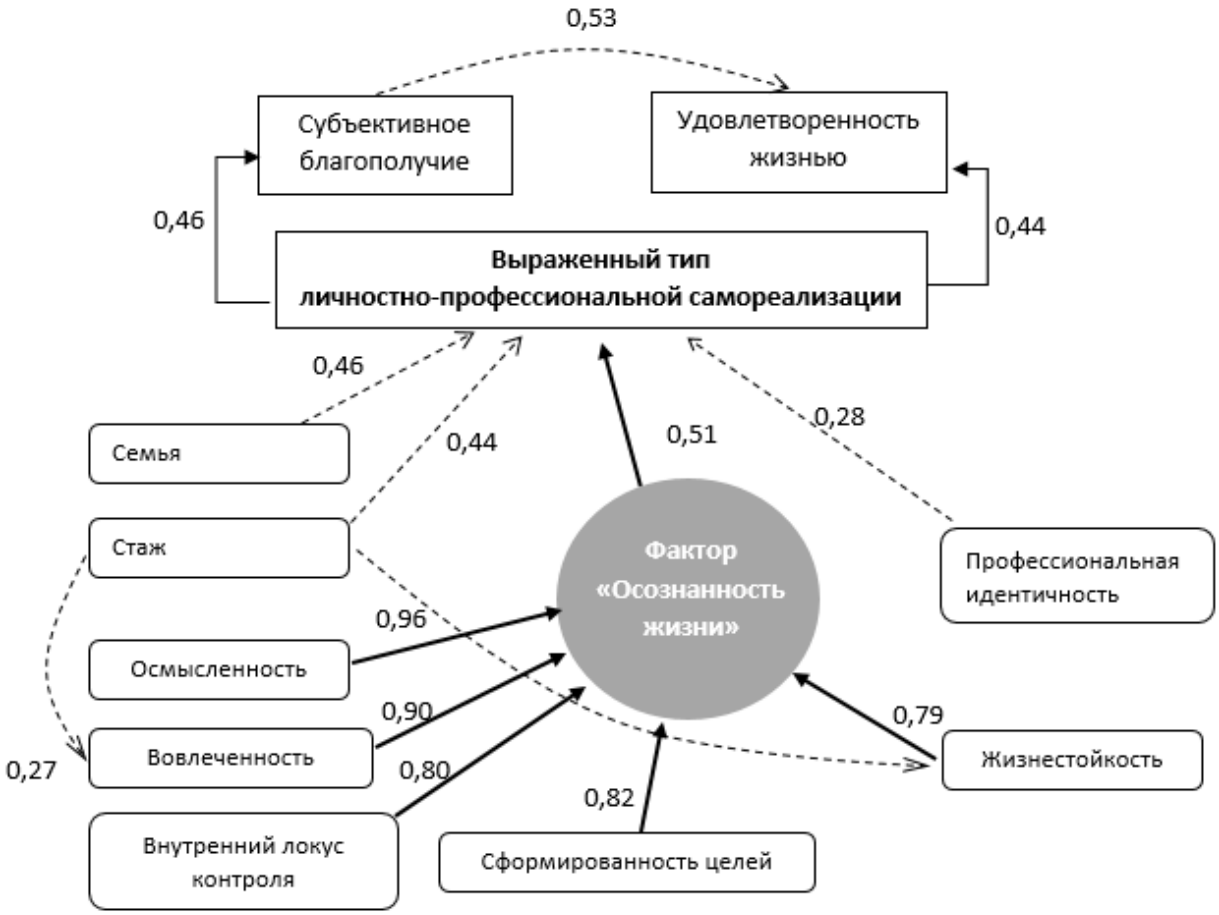


Рисунок 8 – Эмпирическая модель самореализации педагога-психолога по фактору «осознанность жизни»

Данная модель указывает на влияние таких показателей, как осмысленность жизни, вовлеченность, внутренний локус контроля, сформированность жизненных целей, жизнестойкость на успешность самореализации педагога-психолога, а именно на формирование выраженного типа самореализации, характеризующегося проявленностью всех компонентов: оценочно-целевого, эмоционального, ресурсного и деятельностного. При этом модель показывает приемлемую положительную корреляцию данного типа самореализации с субъективным благополучием (0,45) и удовлетворенностью жизнью (0,44).

Модель самореализации педагога-психолога по фактору «осознанность жизни» демонстрирует значимую роль оценочно-смысловой сферы в достижении самореализации педагога-психолога. Модель согласуется с идеями

И. В. Костаковой, С. С. Белоусовой об обусловленности успешности профессиональной самореализации осмысленностью целей-установок и отсутствием личностных барьеров самореализации субъекта [Костакова, Белоусова (Григорьева)].

Кроме того, исходя из модели, мы можем утверждать о существовании некоторых коррелятов выраженного типа самореализации педагога-психолога. Так, чем выше профессиональный стаж (0,44) и выше уровень профессиональной идентичности (0,28), тем вероятнее формирование выраженного типа самореализации. Кроме того, наличие семьи положительно влияет на формирование выраженного типа самореализации педагога-психолога (0,46). Профессиональный стаж вносит вклад в развитие вовлеченности в процесс (0,27).

Таким образом, эмпирическая модель взаимосвязи особенностей самореализации педагога-психолога с фактором «Осознанность жизни» позволяет сделать вывод о том, что педагоги-психологи с выраженным типом самореализации могут быть охарактеризованы как специалисты, сформировавшие определенную совокупность личностно значимых целей, обеспечивающие им чувство направленности и осмысленности жизни, принимающие ответственность за события собственного жизненного пути.

На рисунке 9 представлена вторая модель, характеризующая взаимосвязь особенностей самореализации педагога-психолога с фактором «активная жизненная позиция».

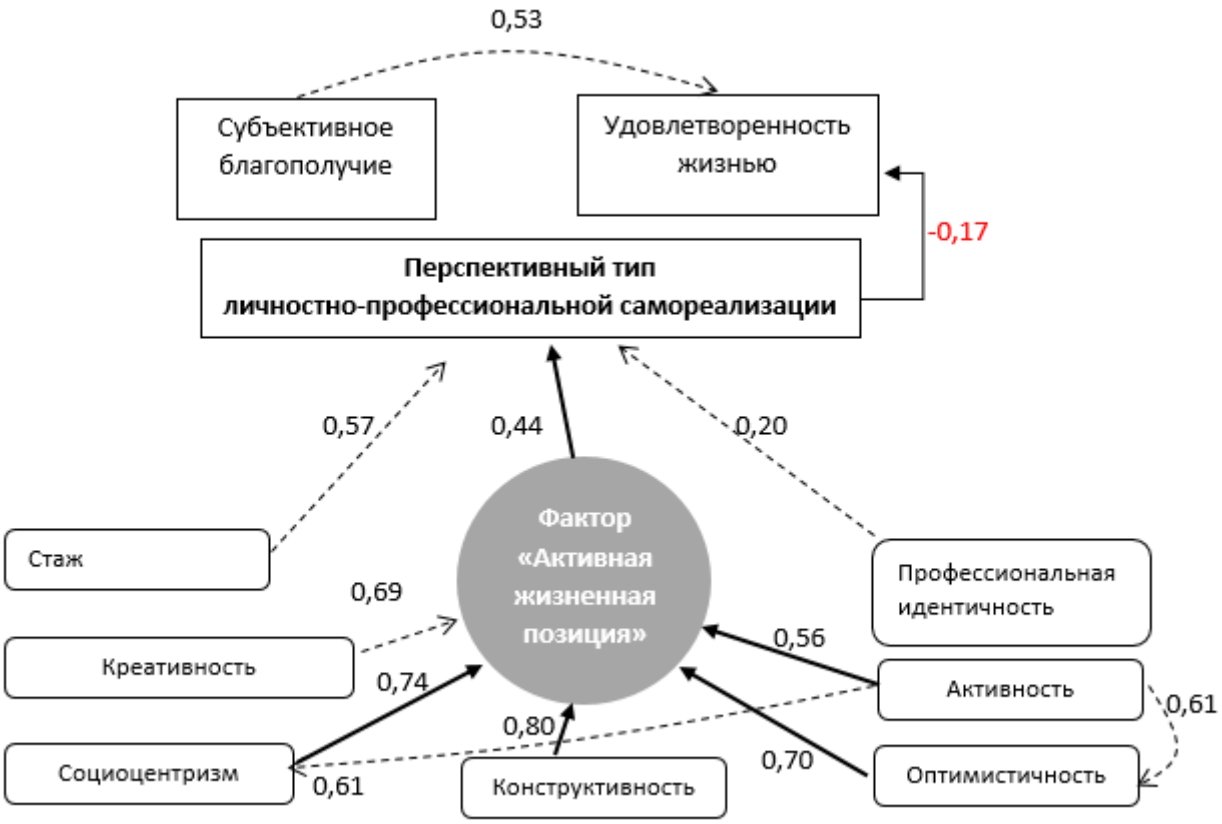


Рисунок 9 – Эмпирическая модель самореализации педагога-психолога по фактору «активная жизненная позиция»

Данная эмпирическая модель демонстрирует взаимосвязь особенностей самореализации с характеристиками общего фактора «активная жизненная позиция», включающего такие параметры, как активность, креативность, социоцентрическая мотивация, конструктивность. Указанный фактор обуславливает формирование перспективного типа самореализации педагога-психолога, который характеризуется невыраженностью всех компонентов, кроме ресурсного, то есть имеется потенциал для достижения значимых результатов и самореализации в профессии, однако отсутствует целеполагание, профессиональный опыт, эмоциональная устойчивость. Перспективный тип самореализации свойственен респондентам со средними показателями профессиональной идентичности, недостаточно удовлетворенным результатами деятельности, вероятно, в связи с неточностью целеполагания. В подтверждение данному утверждению мы находим в эмпирической модели отрицательную связь

перспективного типа самореализации и показателя удовлетворенности жизнь (-0,17).

В дополнение, данная эмпирическая модель указывает на наличие положительной корреляции профессионального стажа (0,57), профессиональной идентичности (0,2), наличия семьи (0,28) с формированием перспективного типа самореализации педагога-психолога. Вместе с тем такая черта, как активность, положительно влияет на оптимистичность (0,61) и социоцентрическую мотивацию (0,61), которые, в свою очередь, обуславливают общий фактор «активная жизненная позиция».

Данная модель согласуется с идеями ресурсного подхода к исследованию предикторов самореализации (К. В. Архипочкина, Г. В. Горская, С. В. Дружинина, Л. А. Коростылева, А. А. Орел), а также с идеями Д. А. Леонтьева о личностном потенциале, который во многом может обуславливать самореализацию личности и ее успешную адаптацию в профессии и карьере. Так же, как в нашей модели, в структуру личностного потенциала Д. А. Леонтьев включает оптимизм [Леонтьев].

Таким образом, эмпирическая модель взаимосвязи особенностей самореализации педагога-психолога с фактором «активная жизненная позиция» позволяет сделать вывод о том, что педагоги-психологи с перспективным типом самореализации могут быть охарактеризованы как специалисты, обладающие ресурсной основой для самореализации в профессии (активность, конструктивность, интернальность), однако имеющие неустойчивые установки и мотивы самореализации, как следствие, не удовлетворенные процессом и результатом труда.

И, наконец, третья эмпирическая модель взаимосвязей с самореализацией по фактору «эгоцентризм» представлена на рисунке 10.

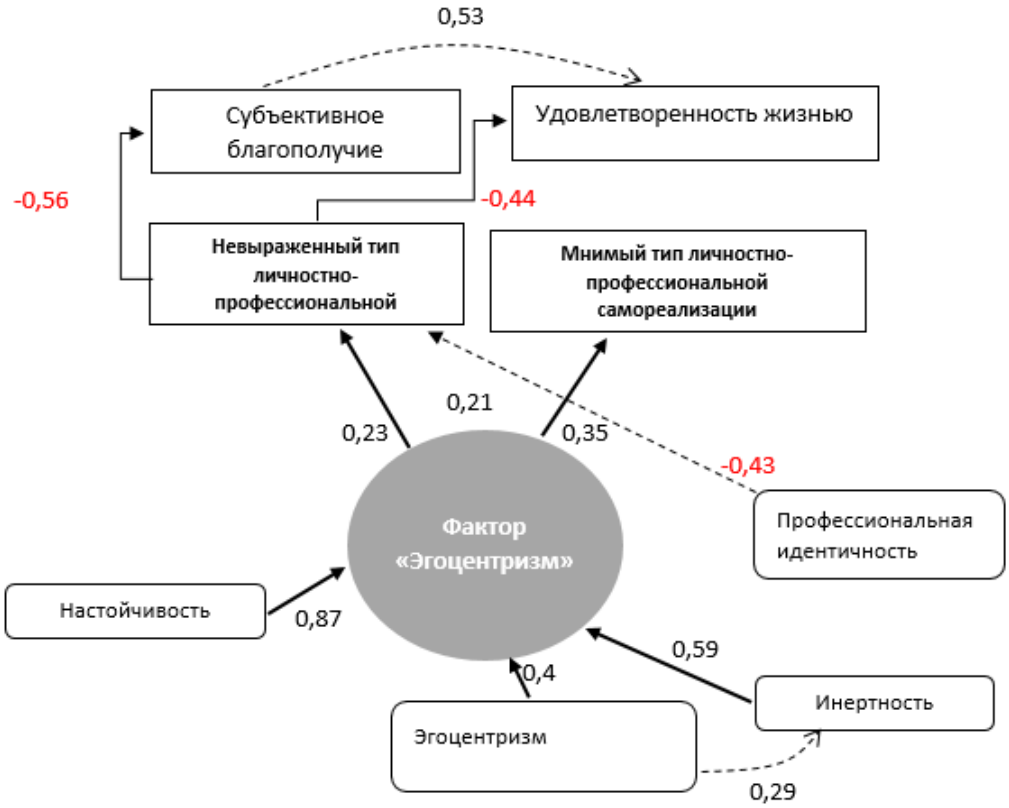


Рисунок 10 – Эмпирическая модель самореализации педагога-психолога по фактору «эгоцентризм»

Данная эмпирическая модель демонстрирует взаимосвязь особенностей самореализации педагога-психолога с характеристиками общего фактора «Эгоцентризм», включающего такие параметры, как настойчивость, субъектно-личностные установки, инертность. Данный фактор обуславливает формирование сразу двух типов самореализации: «невыраженного» и «мнимого».

Напомним, что «невыраженный» тип самореализации характеризуется тем, что ни один из компонентов самореализации не проявлен. У педагога-психолога не имеется прочных установок, мотивов, профессиональных ценностей и убеждений, и попыток их активно сформировать. Профессиональная деятельность не имеет личностного смысла, не приносит значимых результатов, не способствует раскрытию личностного потенциала и достижению самореализации в профессии.

«Мнимый» тип самореализации характеризуется выраженностью всех компонентов, кроме ресурсного. При высоких профессиональных результатах деятельности наблюдается недостаточная ресурсная основа (активность, конструктивность, интернальность), что затрудняет достижение самореализации.

При этом мы видим отрицательную связь профессиональной идентичности (-0,43) с формированием «невыраженного» типа самореализации. Последний, в свою очередь, отрицательно связан с субъективным благополучием (-0,56) и удовлетворенностью жизнью (-0,44).

Таким образом, эмпирическая модель взаимосвязи особенностей самореализации педагога-психолога с фактором «эгоцентризм» позволяет сделать вывод о том, что педагоги-психологи с невыраженным типом самореализации могут быть охарактеризованы как специалисты, которым присуща инертность, эгоцентризм, отсутствует целеполагание, наблюдается неудовлетворенность процессом жизни и самореализацией. Вероятно, в данном случае речь идет о неверно выбранном профессиональном направлении, несовпадением личностных ресурсов с выбранной профессией.

Итак, полученные эмпирические модели связей факторов личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов с ее типами позволили установить, что особенности личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога могут быть обусловлены такими показателями, как оценочно-смысловая сфера, инструментально-стилевые характеристики, а также эмоциональный фон. Однако прогностическую способность конкретных переменных необходимо проверить при помощи регрессионного анализа в следующем параграфе.

3.6. Психологические предикторы различных типов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога

В рамках исследования мы конкретизировали понятие личностно-профессиональная самореализации педагога-психолога, а также выявили типы, среди которых «выраженный» тип соответствует идеальным представлениям, описывающим психологические особенности педагога-психолога, достигшего личностно-профессиональной самореализации.

Прежде всего нас интересовал вопрос, какие психологические характеристики являются прогностическими для выраженного типа самореализации педагога-психолога, отличающегося проявленностью всех компонентов: эмоционального, ресурсного, профессионального и оценочно-целевого. Следовательно, при определении психологических предикторов мы будем ориентироваться на данный тип, а при проведении регрессионного анализа примем «выраженный» тип самореализации педагога-психолога за зависимую переменную.

Напомним, *выраженный тип самореализации* свойственен педагогам-психологам с высокими показателями по шкалам установки самореализации, социоцентрическая мотивация, активность, интернальность, конструктивность, оптимизм, обладающих авторитетом в коллективе, удовлетворенных собственным трудом. Педагоги-психологи данного кластера характеризуются относительно высокими показателями профессиональной идентичности, соотносимыми с уровнем «достигнутая идентичность», сформировавшие определенную совокупность личностно значимых целей, ценностей и убеждений, переживающие их как личностно значимые, обеспечивающие им чувство направленности и осмысленности жизни.

Регрессионный анализ производился в несколько этапов (*Приложение Д*).

Таблица 15

Прогностические переменные по отношению к выраженному типу самореализации педагога-психолога

Предикторы	Коэффициент регрессии β	Критерии согласия модели
Социально-демографические		$R^2 = 0,9$, ст.ош. = 0,456
Возраст	0,141*	
Материальное-благосостояние	-	
Семья	-	
Профессиональные		$R^2 = 0,6$; ст.ош. = 0,55
Стаж	0,138*	
Профидентичность	0,165*	
Инструментально-стилевые		$R^2 = 0,408$; ст.ош. = 0,379
Социоцентрическая мотивация	0,331*	
Мотивационно-смысловые		$R^2 = 0,330$; ст.ош. = 0,394
Осмысленность жизни	2,613**	
Сформированность целей	0,584*	
Удовлетворённость процессом	0,748*	
Внутренний локус контроля	0,545*	
Эмоциональные		$R^2 = 0,473$; ст.ош. = 0,351
Контроль	0,212*	
Самообладание	0,322*	

Примечание: приняты следующие обозначения уровня статистической значимости стандартизированных коэффициентов регрессии (β): *p < 0,05; ** p < 0,01.

На первом этапе регрессионного анализа мы учили социодемографические характеристики. В результате выяснилось, что возраст (β = 0,141) может рассматриваться как прогностический параметр самореализации, что согласуется с идеями процессного подхода к исследованию предикторов самореализации (так, Е. А. Лукиной предложена периодизация, в

рамках которой самореализация приходится на период 41–55 лет). Материальное благосостояние, наличие семьи и образование не имеют прогностической способности в отношении самореализации педагога-психолога.

Далее на втором этапе в регрессионную модель были включены показатели профессионального развития. Выяснилось, что стаж (β = 0,138) и профессиональная идентичность (β = 0,165) могут являются предикторами личностно-профессиональной самореализации. Напомним, согласно личностному профилю выраженный тип самореализации составляют педагоги-психологи со стажем преимущественно свыше 10 лет, уровень профессиональной идентичности которых выражается как достигнутая идентичность.

На третьем этапе в модель включены инструментально-стилевые характеристики. Результаты позволяют заключить о прогностической способности таких показателей, как активность (β = 0,435) и социоцентрическая мотивация (β = 0,190).

На четвертом этапе учтены показатели мотивационно-смысловой сферы, в результате обнаружено, что выраженный тип самореализации предсказывают осмысленность жизни (β = 2,613), сформированность целей (β = 0,584), удовлетворенность процессом (β = 0,748) и внутренний локус контроля (β = 0,545).

И наконец, последним этапом было включение в регрессионную модель показателей эмоциональной стабильности. Выявлено, что контроль (β = 0,212) и самообладание (β = 0,322) являются предикторами «выраженного» типа самореализации педагога-психолога.

Таким образом, анализ позволил установить, что психологические предикторы «выраженного» типа самореализации относятся к общему фактору «осознанность жизни», включают социоцентрическую мотивацию, профессиональную идентичность, осмысленность жизни, сформированность целей, контроль и самообладание (коэффициент детерминации R^2 = 0,6, что говорит об удовлетворительной аппроксимации модели).

С целью обнаружения предикторов для каждого типа самореализации мы провели моделирование структурных уравнений с помощью линейной регрессии, в результате чего обнаружены прогностические переменные для каждого типа самореализации педагога-психолога.

Напомним, *«невыраженный» тип самореализации* является характерным для педагогов-психологов, находящихся в соответствии с их уровнем идентичности в состоянии кризиса идентичности и активно пытающихся разрешить его, пробуя различные варианты. Не имеется прочных установок и мотивов самореализации, и попыток их активно сформировать. Профессиональная деятельность не приносит удовлетворения, не способствует раскрытию ресурсов и достижения самореализации в профессии.

При этом отсутствует целеполагание, наблюдается неудовлетворенность процессом жизни и самореализацией. Вероятно, в данном случае речь идет о неверно выбранном профессиональном направлении, несовпадением личностных ресурсов с выбранной профессией.

Таблица 16

Результаты регрессионного анализа (предикторы «невыраженного» типа самореализации педагога-психолога)

Предикторы	Коэффициент регрессии β	t-критерий	p-значимость
Прогностические параметры	Коэффициенты согласия модели: R^2 = 0,736; ст.ош. = 0,233		
Волевой самоконтроль	-0,058	-2,084	0,041
Сформированность целей	-0,037	-3,132	0,025
Вовлеченность	-0,019	-2,014	0,013

Предикторы «невыраженного» типа самореализации относятся к общему фактору «эгоцентризм». Статистически выявлено, что такие параметры, как волевой самоконтроль, сформированность целей и вовлеченность отрицательно

предсказывают «невыраженный» тип самореализации. То есть чем выше оценка указанных характеристик у респондента, тем менее вероятно формирование у него невыраженного типа личностно-профессиональной самореализации (коэффициент детерминации R^2 = 0,736, что говорит об удовлетворительной аппроксимации модели).

«Мнимый» тип самореализации свойственен педагогам психологам, выражающим удовлетворенность результатами собственной деятельности и самореализацией в профессии, однако показатели профессиональной идентичности свидетельствуют о несоответствии личностных целей условиям профессиональной деятельности. При высоких профессиональных результатах деятельности наблюдается недостаточная ресурсная основа, низкие показатели активности, конструктивности, внутреннего локус-контроля, достижение самореализации осуществляется, вероятно, ситуативными средствами и носит неустойчивый характер.

Таблица 17

Результаты регрессионного анализа (предикторы «мнимого» типа самореализации педагога-психолога)

Предикторы	Коэффициент регрессии β	t-критерий	p-значимость
Прогностические параметры	Коэффициенты согласия модели: R^2 = 0,4; ст.ошибка = 0,381		
Профидентичность	-0,687	-2,741	0,036
Самообладание	-0,106	-2,094	0,017
Контроль	-0,029	-2,394	0,027
Сформированность целей	0,070	-1,852	0,010

Предикторы «мнимого» типа самореализации педагога-психолога также относятся к общему фактору «эгоцентризм». Отрицательный прогноз по отношению к формированию данного типа имеют профессиональная идентичность, самообладание, сформированность целей и контроль

(коэффициент детерминации R^2 = 0,4, что говорит об удовлетворительной аппроксимации модели).

«Перспективный» тип самореализации свойственен респондентам, у которых имеется потенциал для достижения значимых результатов (активность, интернальность, конструктивность) и самореализации в профессии, однако отсутствует мотивация, профессиональный опыт и, как следствие, наблюдается нестабильность эмоциональной сферы.

Таблица 18

Результаты регрессионного анализа (предикторы мнимого типа самореализации педагога-психолога)

Предикторы	Коэффициент регрессии β	t-критерий	p-значимость
Прогностические параметры	Коэффициенты согласия модели: R^2 = 0,664; ст.ош. = 0,271		
Удовлетворенность процессом	0,068	1,912	0,001
Сформированность целей	0,063	1,786	0,001
Осмысленность жизни	-0,069	-4,414	0,000
Вовлеченность	0,021	2,338	0,021

Психологические предикторы «перспективного» типа самореализации педагога-психолога относятся к общему фактору «активная жизненная позиция»: удовлетворенность процессом, сформированность целей, вовлеченность. При этом осмысленность жизни отрицательно предсказывают формирование перспективного типа самореализации (однако коэффициент детерминации R^2 = 0,4, что говорит о неудовлетворительной аппроксимации модели).

3.7. Позитивные и негативные психологические предикторы личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога

Вышесказанное позволяет выделить позитивные и негативные психологические предикторы самореализации исходя из возраста и стажа педагогов-психологов (таблица 19).

Таблица 19

Позитивные и негативные психологические предикторы самореализации педагога-психолога

Показатели	Типы самореализации			
	«Выраженный»	«Невыраженный»	«Мнимый»	«Перспективный»
Средний возраст	42	31	39	39
Профстаж	Свыше 10 лет	1–5 лет	1–5 лет свыше 10 лет	1–10 лет
Позитивные предикторы	Активность, социоцентр. мотивация, профидентичность, осмысленность жизни, контроль, принятие риска			Активность, профидентичность, вовлеченность
Негативные предикторы		Активность, волевой самоконтроль, осмысленность жизни и вовлеченность	Активность, волевой самоконтроль и контроль	

Позитивными психологическими предикторами самореализации для педагогов-психологов старше 42 лет (стаж более 10 лет) выступают активность,

социоцентрическая мотивация, профессиональная идентичность, осмысленность жизни, контроль и принятие риска

Негативными психологическими предикторами самореализации для педагогов-психологов 31–39 лет (преимущественно со стажем 1–5 лет) являются пассивность, отсутствие осмысленности жизни, волевого самоконтроля и вовлеченности.

Выводы по главе 3

Целью главы являлось проведение эмпирического исследования, направленного на изучение типов и предикторов личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов с целью расширения представлений о сущности данного феномена и выработки инструментария для обеспечения эффективности психолого-педагогического сопровождения и поддержания высокого уровня активности и субъективного благополучия специалистов данной профессии.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о наличии в структуре самореализации педагогов-психологов взаимосвязи между личностным и деятельностным ее аспектами, а именно: активность, оптимизм, социоцентрическая мотивация, сформированность целей взаимосвязаны с профессиональной самореализацией, удовлетворенность трудом – с эмоциональным благополучием. Результаты позволяют говорить о самореализации как характеристике, объединяющей по своей сути личность и профессиональную деятельность, и правомерности использования понятия личностно-профессиональная самореализация педагога-психолога.

1. Для проверки гипотезы о структуре самореализации педагога-психолога проведен конфирматорный кластерный анализ, в результате которого получены оптимальные меры соответствия эмпирической модели теоретическим изысканиям.

2. Для проверки гипотезы о существовании характерных типов самореализации педагога-психолога нами проведен кластерный анализ, по результатам которого выявлено четыре кластера.

В ***первый кластер*** «Выраженный тип самореализации педагога-психолога» (N = 54) вошли педагоги-психологи с высокими показателями по шкалам: установки самореализации, социоцентрическая мотивация, активность, интернальность, конструктивность, оптимизм, обладающих авторитетом в коллективе, удовлетворенных собственным трудом.

Второй кластер (N = 23) «Невыраженный тип самореализации педагога-психолога» характеризуется тем, что у педагога-психолога не имеется прочных установок и мотивов самореализации. Профессиональная деятельность не приносит удовлетворения, не способствует раскрытию ресурсов и достижения самореализации в профессии.

В ***третий кластер*** «Перспективный тип самореализации педагога-психолога» (N = 15) вошли педагоги-психологи, самореализация которых характеризуется невыраженностью всех компонентов, кроме ресурсного, то есть имеется потенциал для достижения значимых результатов (активность, интернальность, конструктивность) и самореализации в профессии, но отсутствует мотивация, профессиональный опыт и, как следствие, наблюдается нестабильность эмоциональной сферы.

В ***четвертый кластер*** «Мнимый тип самореализации педагога-психолога» (N = 72), характеризуется выраженностью всех компонентов, кроме ресурсного. При высоких профессиональных результатах деятельности наблюдается недостаточная ресурсная основа, низкие показатели активности, конструктивности, внутреннего локус-контроля, достижение самореализации осуществляется, вероятно, ситуативными средствами и носит неустойчивый характер.

3. Сравнение показателей профессионального развития педагога-психолога из различных кластеров позволило составить представление о сущностной характеристике выявленных типов самореализации.

Выраженный тип самореализации свойственен педагогам-психологам, сформировавшим определенную совокупность личностно значимых целей, ценностей и убеждений, обеспечивающих им чувство направленности и осмысленности жизни.

Невыраженный тип самореализации является характерным для педагога-психолога, у которого отсутствует целеполагание, наблюдается неудовлетворенность трудом и самореализацией. Вероятно, в данном случае речь идет о неверно выбранном профессиональном направлении, несовпадением личностных ресурсов с выбранной профессией.

Перспективный тип самореализации свойственен педагогам-психологам с относительно средними показателями профессиональной идентичности, недостаточно удовлетворенным результатами деятельности, вероятно, в связи с неточностью целеполагания.

Мнимый тип самореализации свойственен педагогам-психологам, выражающим удовлетворенность результатами собственной деятельности и самореализацией в профессии, но показатели профессиональной идентичности свидетельствуют о несоответствии личностных целей результатам профессиональной деятельности. В связи с тем, что данный тип самореализации характеризуется низкими показателями ресурсной основы, мы предполагаем, что именно в развитии ресурсной составляющей у данной категории состоит путь к достижению профессиональной идентичности и самореализации в выбранной профессии.

4. Сравнительный анализ выраженности показателей личностной сферы позволил обнаружить, что успешность самореализации педагога-психолога может быть обусловлена активностью субъекта и характером направленности деятельности (эгоцентризм или социоцентризм).

5. Построение эмпирических моделей соотношения психологических характеристик педагогов-психологов с типами их самореализации позволило выделить три группы факторов: фактор «осознанность жизни», фактор «активная жизненная позиция» и фактор «эгоцентризм».

4.1. Модель по фактору «Осознанность жизни» указывает на влияние таких показателей, как осмысленность жизни, вовлеченность, внутренний локус контроля, сформированность жизненных целей, жизнестойкость на успешность самореализации педагога-психолога, а именно на формирование выраженного типа самореализации, характеризующегося проявленностью всех компонентов: оценочно-целевого, эмоционального, ресурсного и деятельностного.

4.2. Эмпирическая модель по фактору «Активная жизненная позиция» демонстрирует взаимосвязь особенностей самореализации с характеристиками общего фактора «активная жизненная позиция», включающего такие параметры, как активность, креативность, социоцентрическая мотивация, конструктивность. Указанный фактор обуславливает формирование перспективного типа самореализации педагога-психолога, который характеризуется невыраженностью всех компонентов, кроме ресурсного, то есть имеется потенциал для достижения значимых результатов и самореализации в профессии, но отсутствует целеполагание, профессиональный опыт, эмоциональная устойчивость.

4.3. Эмпирическая модель «Эгоцентризм» включает такие параметры, как настойчивость, субъектно-личностные установки, инертность. Данный фактор обуславливает формирование сразу двух типов самореализации: невыраженного и мнимого.

5. Психологические предикторы выраженного типа самореализации педагога-психолога относятся к общему фактору «осознанность жизни», включают профессиональную идентичность, осмысленность жизни, контроль и удовлетворенность процессом. Психологические предикторы перспективного типа самореализации педагога-психолога относятся к общему фактору «активная жизненная позиция»: удовлетворенность процессом, сформированность целей, вовлеченность. При этом отсутствие осмысленности жизни предсказывают формирование перспективного типа самореализации. Предикторы «невыраженного» типа самореализации педагога-психолога относятся к общему фактору «эгоцентризм»: слабый волевой самоконтроль,

несформированность целей и отсутствие вовлеченности предсказывают невыраженный тип личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога. Предикторы «мнимого» типа самореализации педагога-психолога также относятся к общему фактору «эгоцентризм»: низкий уровень профессиональной идентичности, отсутствие самообладание, несформированость целей и отсутствие контроля.

6. Позитивными психологическими предикторами самореализации для педагогов-психологов старше 42 лет (стаж более 10 лет) выступают активность, социоцентрическая мотивация, профессиональная идентичность, осмысленность жизни, контроль и принятие риска. Негативными психологическими предикторами самореализации для педагогов-психологов 31–39 лет (преимущественно со стажем 1–5 лет) являются пассивность, отсутствие осмысленности жизни, волевого самоконтроля и вовлеченности.

7. Эффектами личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога являются субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью. Выявлена высокая положительная корреляция выраженного типа самореализации педагога-психолога с субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью, в то время как «невыраженный» тип отрицательно связан с данными характеристиками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема самореализации является одной из центральных тем психологии личности, вызывающей научный интерес большого числа как отечественных, так и зарубежных исследователей в течение последних десятилетий. При этом вопрос о возможности гармоничного сочетания личностной самореализации и самореализации в профессиональной деятельности стоит достаточно остро, а тема прогнозирования личностно-профессиональной самореализации требует научно обоснованного подхода.

В новых условиях, сопровождающихся реформированием системы образования в РФ, созданием новых педагогических технологий, активным внедрением психологической службы в структуру образовательных организаций, тема самореализации педагога-психолога приобретает особую актуальность.

Основываясь на трудах исследователей самореализации личности в рамках системного подхода, нами конкретизировано понятие личностно-профессиональная самореализация педагога-психолога, разработана структурная модель, на основе которой проведено эмпирическое исследование типов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога, выявлены их психологические предикторы.

Личностный аспект самореализации анализировался исходя из значимых качеств эмоциональной сферы, ресурсной основы и целеполагания. Деятельностный аспект рассматривался с позиции профессионально важных характеристик (профессиональная идентичность, авторитет), формирования таких показателей деятельности, как профессиональный стаж, удовлетворенность трудом, профессиональная самореализация.

Эмпирическое исследование позволило обнаружить четыре типа личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога: «выраженный» тип составляют респонденты со средним возрастом 42 года, со стажем профессиональной деятельности преимущественно более 10 лет,

самореализация характеризуется выраженностью всех компонентов: эмоционального, ресурсного, деятельностного и оценочно-целевого; «невыраженный» тип составляют респонденты со средним возрастом 31 год, стажем до 5 лет, в соответствии с их уровнем идентичности находятся в состоянии кризиса, ни один из компонентов самореализации не выражен; «мнимый» тип без выделения среднего возраста и стажа, самореализация характеризуется выраженностью всех компонентов, кроме ресурсного; «перспективный» тип без выделения среднего возраста и стажа, самореализация характеризуется яркой выраженностью ресурсного компонента.

Обнаружено, что успешность самореализации педагога-психолога может быть обусловлена активностью субъекта и характером направленности деятельности (эгоцентризм или социоцентризм). Для педагога-психолога с «выраженным» типом самореализации характерны активность, оптимистичность, социоцентричность, креативность, конструктивность. «Невыраженный» тип характеризуется инертностью и эгоцентричностью при одновременно высоких показателях оптимистичности, креативности и конструктивности.

Составлены эмпирически подтвержденные модели соотношения психологических характеристик и типов самореализации педагога-психолога по трем общим факторам: фактор «осознанность жизни», фактор «активная жизненная позиция» и фактор «эгоцентризм». Анализ эмпирических моделей позволил выявить общие закономерности личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога:

– возраст и профессиональный стаж играют ключевую роль в достижении личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога: «выраженный» тип характеризует выборку старшей возрастной группы (от 40 лет) со стажем свыше 10 лет;

– успешность в достижении «выраженного» типа личностно-профессиональной самореализации определяется оценочно-смысловой сферой педагога-психолога: осмысленность жизни, сформированность целей,

вовлеченность и волевой самоконтроль вносят существенный вклад в благоприятный прогноз самореализации педагога-психолога, в то время как неточность целеполагания сопровождается неудовлетворенностью собственными профессиональными результатами, формированием «перспективного» типа;

– уровень активности и мотивационно-смысловые установки обуславливают достижение самореализации педагога-психолога, а именно инертность, эгоцентричность являются характерными чертами педагога-психолога с «негативным» типом самореализации.

Выявлены предикторы типов личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога. Психологические предикторы «выраженного» типа самореализации педагога-психолога относятся к общему фактору «осознанность жизни», включают профессиональную идентичность, осмысленность жизни, контроль и удовлетворенность процессом. Психологические предикторы «перспективного» типа самореализации педагога-психолога относятся к общему фактору «активная жизненная позиция»: удовлетворенность процессом, сформированность целей, вовлеченность, при этом отсутствует осмысленность жизни. Предикторы «невыраженного» типа самореализации педагога-психолога относятся к общему фактору «эгоцентризм» и включают слабый волевой самоконтроль, несформированность целей и отсутствие вовлеченности. Предикторы «мнимого» типа самореализации педагога-психолога также относятся к общему фактору «эгоцентризм», включают отсутствие самообладания, сформированность целей и контроля.

Эффектами личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога являются субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью. Выявлено, что «выраженный» тип личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога положительно связан с субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью, в то время, как «невыраженный» тип отрицательно связан с данными характеристиками.

Проведенное исследование не выявило значимых различий между особенностями самореализации педагога-психолога, работающих в учреждениях различного уровня – дошкольных и общеобразовательных. Это позволяет сделать вывод об относительной независимости самореализации от типа образовательного учреждения. В свою очередь, обобщение результатов проведенного исследования позволяет заключить о важной роли личностных характеристик (мотивационно-смысловых, инструментально-стилевых, эмоциональных, ресурсных) в достижении личностно-профессиональной самореализации, обеспечивающей ощущение субъективного благополучия (счастья) и удовлетворенности жизнью педагога-психолога.

Обобщение результатов проведенного исследования указывает на значительную роль личностных характеристик, таких как мотивационно-смысловые, инструментально-стилевые, эмоциональные и ресурсные аспекты, в достижении личной и профессиональной самореализации. Эти характеристики способствуют достижению субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью педагога-психолога.

Перспективы дальнейших исследований состоят в исследовании факторов личностно-профессиональной самореализации, эмпирической верификации теоретической модели личностно-профессиональной самореализации, а также в более подробном изучении данного феномена в отношении других профессий, уточнения ее типов и предикторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.

Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни : монография. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.

Авдеев Н.П. Влияние настойчивости на успешность самореализации личности студентов : автореф. дис. … канд. псих. наук / Авдеев Николай Павлович. М.: РУДН, 2015. 23 с.

Агапов В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований // Акмеология. 2012. №3 (43). С. 26–31.

Айбазова С.Р. Роль ценностно-смысловой направленности в динамике самореализации личности : автореф. дис. … канд. психол. наук / Айбазова Софья Ратмировна. М., 2015. 22 с.

Акиндинова И.А. Особенности самоактуализации личности в профессиях различного уровня социального престижа : автореф. дис. … канд. психол. наук / Акиндинова Ирина Александровна. СПб., 2000. 30 с.

Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. 232 с.

Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 83–95.

Архипочкина К.В. Взаимосвязь свойств темперамента и самореализации личности : автореф. дис. … канд. психол. наук / Архипочкина Ксения Витальевна. М., 2015. 23 с.

Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. С. 527.

Афанасенкова Е.Л. Уровни развития профессиональной самореализации личности // Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. трудов. Екатеринбург, 2018. № 15. С. 22–32.

Афанасенкова Е.Л., Васягина Н.Н. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности // Пед. образование в России. 2019. № 2. С. 10–30.

Байлук В.В. Ценности профессиональной самореализации личности // Пед. образование в России. 2015. № 3. С. 19–26.

Барабанщиков В.А. Системный подход в структуре психологического познания // Методология и история психологии : в 2 т. Т. 2. Вып. 1. М., 2007. С. 86–99.

Белова Т.В., Ефимова Е.А. Формирование творческой самореализации будущего педагога как одно из условий адаптации к профессиональной педагогической деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 2(15). С. 27–30.

Белоусова С.С. Психологические особенности самореализации личности психологов // Социальное партнерство в деятельности психолога: теория и практика : сб. материалов Международ. науч.-практ. конф., Тольятти, 15–17 мая 2015 года. Тольятти: Тольят. гос. ун-т, 2015. С. 33–39.

Богатырева О.О., Марцинковская Т.Д. Профессиональная самореализация в пространстве личностного развития // Психол. исследования. 2009. №1(3). С. 3.

Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта : Наука, 1998. 168 с.

Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.

Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: проблемное поле исследований // Профессионально-личностное развитие будущего специалиста : сб. ст. / под ред. Н.В. Бордовской. СПб., 2012. С. 3–24.

Борзова Т.В., Плотникова Е.С. Проявление самодетерминации в личностной, деятельностной и социальной самореализации студентов // Психолог. 2020. № 4. С. 12–21.

Брунер Т.И. К вопросу о профессионально–личностной самореализации// Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. трудов. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. 2013. С. 14–19.

Васягина Н.Н. Профессионально-личностная направленность педагога: актуальное состояние и возможности оптимизации // Актуальные проблемы психологии образования : кол. монография. Екатеринбург, 2015. С. 151–177.

Веряскина А.Н. Самореализация человека в контексте устойчивого развития // Стратегии устойчивого развития мировой науки : материалы 51-й Международ. конф. 2019. М.: ЕНО, 2019. С. 377–379.

Ведерникова Л.В. Теория и практика формирования ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности. Ишим : Ишим. гос. пед. ин-т им. П.П. Ершова, 2012. 196 с.

Владимирова Ю.В. Изучение психологических особенностей самореализации и профессиональной идентичности действующих психологов образования // Вестн. Башкирск. ун-та. 2015. № 2. С. 700–703.

Гаврилова Е.А. Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной самореализации»: разработка, описание и психометрия // Вестн. Твер. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3. С. 19–34.

Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Галажинский Эдуард Владимирович. Барнаул: БГПУ, 2002. 43 с.

Горская Г.Б., Фомиченко Н.Г. Проблема раскрытия личностных ресурсов самореализации (на примере спортсменов высокой квалификации) // Теория и практика общественного развития. 2015. № 22. С. 303–306.

Григорьева А.А., Поваренков Ю.П. Проблема соотношения и взаимодействия профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации личности // Ярослав. пед. вестн. 2015. № 3. С. 166–174.

Гришина Н.В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Психология. 2018. Т. 8, № 2. С. 126–138.

Гусева А.П. Профессиональное развитие взрослых в связи с характеристиками зрелой личности (на примере социально ориентированных профессий) : автореф. дис. … канд. психол. наук / Гусева Анастасия Петровна. СПб., 2018. 26 с.

Дементий Л.И., Маленов А.А. Субъектность как фактор личностного развития на этапе самореализации // Вестн. Костром. гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 68–78. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-68-78.

Демьянчук Р.В. Сопровождение профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития педагогов: процессный подход // Пед. журнал Башкортостана. 2022. № 1(95). С. 66–75.

Денисова Е.А. Гендерные особенности самореализации личности студентов : автореф. дис. …канд. психол. наук / Денисова Елена Анатольевна. Москва, 2010. 23 с.

Деркач А.А., *Сайко Э.В.* Самореализация – основание акмеологического развития: монография. М.: МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 224 с.

Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. 242 с.

Дружинина С.В. Ресурсная роль интеллекта и креативности в самореализации подростков старшего возраста // Акмеология. 2015. Т. 56, № 4. С. 66–71.

Егорычева И.Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии : дис. … д-ра псих. наук / Егорычева Ирина Дмитриевна. М., 2012. 48 с.

Завалишина Д.Н. Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В.А. Бодров. М.: ПЕР СЭ: Логос, 2007. С. 319–325.

Заморская Т.В. Психолого-педагогические особенности совершенствования профессиональной компетентности педагога-психолога в условиях ИПК : учеб.-метод. пособие. Тамбов: ТОИПКРО, 2003. 51 с.

Зверков А.Г., Эйдман Е.В. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК) // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. С. 116–124.

Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Самореализация человека в возрасте поздней зрелости как предиктор обеспечения профессиональной успешности // Изв. Урал. федер. ун-та. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2020. Т. 26, № 4(201). С. 100–114. DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.075.

Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Самореализация человека: введение в человекознание : учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. 280 с.

Зубкова Е.А. Особенности семейной и трудовой самореализации личности : дис. …канд. психол. наук: 19.00.05 / Зубкова Елена Александровна. Курск, 2006. 216 с.

Игебаева Ф.А. Профессиональная самореализация в свете гендерных отношений // Психология отношений и человеческие ресурсы в современном российском обществе: тенденции, проблемы и перспективы. М.: ООО «Планета», 2010. С. 117–120.

Исмагилова Р.Р. Самореализация личности в современном обществе: социально-философский анализ : автореф. дис. … канд. филос. наук / Исмагилова Раушания Радиковна. Уфа, 2016. 21 с.

Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г.В. Залевского. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1999. 154 с.

Ковалевская Я.В. Специфические черты социальной самореализации личности в медиасреде // Коммуникология : электрон науч. журнал. 2020. Т. 5, № 3. С. 68–74.

Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека М., 1984. 256 с.

Козлова Т.З. Самореализация личности по возрастным интервалам (на примере современных россиян) // Социология и жизнь. 2017. № 3. С. 63–69.

Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005. 222 с.

Костакова И.В., Белоусова (Григорьева) С.С. Психологическая основа профессиональной самореализации личности // Нац. психол. журнал. 2014. № 3(15). С. 84–89.

Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестн. РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2006. № 1 (3). С. 63–73.

Кудинов С.И., Владимирова Ю.В. Роль профессиональной идентичности в самореализации психологов-педагогов // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 3. 30–38.

Кудинов С.И., Крупнов А.И. Системная модель самореализации личности // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. 28–36.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Системный подход в исследовании самореализации личности // Рос. науч. журнал. 2015. №2 (45). С. 138–143.

Кудинов С.И., Давыдова Н.И., Кудинов С.С. Особенности самореализации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 3. С. 271–286.

Кудинов С.С., Горбанева Л.А. Психологические особенности самореализации личности педагога-психолога // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 58–64.

Кудинов С.И., Авдеев Н.П., Архипочкина К.В. Индивидуально-типологическая характеристика самореализации личности // Вестн. РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 85–89.

Кулагина И.В. Исследование особенностей самореализации личности в среднем возрасте // Концепт : науч.-метод. электрон. журнал. 2020. №3 (март). С. 101–107.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 320 с.

Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М., 1997. С. 156–176.

Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.

Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с. Режим доступа: http://publishing.smysl.ru/book/sgo/ManSGO.pdf (дата обращения: 30.08.2023).

Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.

Лукина Е. А. Особенности самоосуществления человека в разные периоды взрослости : дис. … канд. психол. наук: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Лукина Елена Анатольевна. Санкт-Петербург, 2006. 258 с.

Максименко С.Д., Оседло В.И. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации // Психология и право. 2011. № 1. С. 66–76.

Манжос Л.В., Липилина Е.Ю. Интегративно-ресурсный подход к процессу личностно-профессиональной самореализации педагога // Kant. 2020. № 1(34). С. 290–294.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международ. гум. фонд «Знание», 1996. 312 с.

Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю., Трубников В.И. О природе психологических предикторов // Психол. наука и образование. 1998. Т. 3, № 1. С. 27–34.

Митина Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве // Гум. ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2015. № 3(15). С. 79–86.

Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие педагога как стратегическая задача системы непрерывного образования // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы. М.: Психол. ин-т Рос. академии образования Изд. дом «Бахрах», 2022. С. 10–25.

Москаленко О.В., Миронова Г. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самоэффективности // Мир психологии. 2011. №1 (65). С. 193–200.

Мулькова С.А. Типы самореализации личности преподавателя в педагогическом общении : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Мулькова Светлана Александровна. М., 2003. 24 с.

Нартова-Бочавер С. К. Психология личности и индивидуальных различий : учеб. пособие для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб., 2023. 432 с.

Немолот Е.В. Ценностно-смысловые характеристики профессиональной самореализации личности педагога-психолога в условиях малого города : дис. ... канд. психол. наук: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / Немолот Елена Владимировна. Кемерово, 2014. 223 с.

Обухова Ю.В., Шабалина В.Е. Особенности социальной самореализации подростков – участников социально значимых проектов // Сев.-Кавказ. психол. вестн. 2021. С. 44–58.

Овчарова Е.В. Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов : монография. Волгоград: Волгоград. науч. изд-во, 2013. 177 с.

Овчарова Е.В. Формирование социально-психологической компетентности у будущих педагога-психолога в работе с детьми, воспитывающихся в условиях психической депривации // Совр. проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 544.

Омельченко Е.А. Сущностная характеристика понятия «самореализация» в научной литературе // Инновации в науке и образовании : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. (30 мая 2017 г., г. Новосибирск). Новосибирск: ЦСРНИ, 2017. С. 63–96. Режим доступа: http://www.csrni.ru/conf/2017/05/30/007.php

Опекина Т.П. Уровень самореализации личности как предиктор ее выраженного самоотношения и субъективного счастья // Вестн. Омск. ун-та. Серия: Психология. 2021. № 4. С. 35–42. DOI 10.24147/2410-6364.2021.4.35-42. EDN VQEEET.

Орел А.А. Психологические ресурсы самореализации личности в пространстве профессионального бытия : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Орел Алеквтина Андреевна. Краснодар, 2011. 24 с.

Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1(155). С. 117–142. https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06.

Петраш М.Д. Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности // Эксперимент. психология. 2011. Т. 4, № 4. С. 88–100.

Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М.: Академия, 2002. 512 с.

Плотникова Е.С., Гордеева В.В. Гендерные различия самореализации и самоактуализации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, №2 (31). С. 358–362.

Поварёнков Ю.П. Роль индивидуальности в развитии профессионально важных качеств субъекта труда // Вестн. интегративной психологии. 2007. Вып. 5. С. 30–38.

Подымова Л.С., Макарова Л.Н. Самореализация личности как психолого-педагогическая проблема: синергетический подход // Вестн. ТГУ. 2009. Вып. 1. С. 89–93.

Приказ Минтруда России от 24.07.2015 N 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 N 38575).

Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 720 с.

Рыжов Б.Н. Системная структура личности // Системная психология и социология. 2017. № 3(23). С. 5–11.

Селезнева Е.В. Смысловые детерминанты самореализации // Мир психологии. 2010. № 4 (64). С. 78–91

Сизова Л.А. Психологические детерминанты профессионально–личностной самореализации медицинской сестры многопрофильного лечебного учреждения : автореф. дис. …канд. психол. наук / Сизова Лариса Александровна. Краснодар, 2015. 27 с.

Садовникова Н.О., Сергеева Т.Б. Психологические механизмы переживания профессионального кризиса личности. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2018. 105 с.

Свидерская С.П. Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности // Науч. обозрение. Педагогические науки. 2016. № 4. С. 46–65.

Солодникова И.В. Самореализация личности в зрелом возрасте: социологический анализ : дис. … д-ра социол. наук / Солодникова Ирина Витальевна М.: РГГУ, 2007. 358 с.

Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. № 21(8). С. 65–89. doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-65-89

Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А. Жизнеспособность как предиктор конструктивного профессионального развития // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. С. 525–537.

Ульянина О.А., Тукфеева Ю.В., Семенова К.Г. Актуализация профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: содержательный анализ // Вестн. практ. психологии образования. 2023. Т. 20, № 3. С. 90–101. DOI 10.17759/bppe.2023200307. EDN NESMUO.

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В. и др. Профессиональная деятельность педагога-психолога: организационные основы и протоколы работы. М.: ООО «Издательский Центр РИОР», 2023. 76 с. DOI 10.29039/02123-1. EDN ZRRXLR.

Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 176 с.

Федосенко Е.В. Проблема самореализации профессионала в образовании // Академ. вестн. Ин-та образования взрослых Рос. академии образования. 2011. № 4. С. 40–43.

Франкл В. Воля к смыслу / пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2020. 228 с.

Шаврина К.Г., Рушина М.А. Изучение вопроса творческой самореализации личности // Человеческий капитал. 2018. № 7(115). С. 158–163.

Шамионов Р.М., Бескова Т.В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // Психол. исследования. 2018. Т. 11, № 60. С. 8. EDN YLUVCH.

Шипитько О.Ю. Профессиональная самореализация как фактор психологического благополучия психолога // Профессиональное здоровье специалистов экстремального профиля. Теория и практика : сб. материалов V ежегод. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 25–26 октября 2017 года. Ростов на/Д: Общество с ограниченной ответственностью «Кредо», 2017. С. 138–141. EDN XOWLJR.

Шипова Н.С., Опекина Т.П. Комплексный анализ феномена самореализации: перспектива создания системной модели // Вестн. Костром. гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 178–188.

Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Москов. псих.-соц. ин-т, 2007. 128 с.

Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. 344 с.

Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуации. М.: Наука, 1996. 267 с.

Alahari U. Supporting socio-emotional competence and psychological well-being of school psychologists through mindfulness practice // Contemporary School Psychology. 2017. № 21. Pp. 369–379. https://doi.org/10.1007/s40688-017-0154-x

Allan B.A., Autin K.L., Duffy R.D. Self-determination and meaningful work: exploring socioeconomic constraints // Front. Psychol. 2016. № 7. P. 71. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00071

Boccio D.E., Weisz G., Lefkowitz R. Administrative pressure to practice unethically and burnout within the profession of school psychology // Psychology in the Schools. 2016. № 53(6). Pp. 659–671.

Bunderson J., Thompson J. The call of the wild: zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work // Adm. Sci. Q. 2009. № 54. Pp. 32–57. doi: 10.2189/asqu.2009.54.1.32

Huhtala M., Kinnunen U., Feldt T. School psychologists' ethical strain and rumination: Individual profiles and their associations with weekly well-being // Psychology in the Schools. 2017. № 54(2). Pp. 127–141. https://doi.org/10.1002/pits.21992

Goldstein K. Health as Value // New Knowledge in Human Values / ed. A.H. Maslow. New York: Harper and Brothers, 1959. Pp. 178–188.

Keyes C.L.M., Shmotkin D., Ryff C.D. Optimizing well-being The empirical encounter of two traditions // Journal of Personality and Social Psychology. 2002. Vol. 82. Pp. 1007–1022.

Krems J.A., Kenrick D.T., Neel R. Individual Perceptions of Self–Actualization: What Functional Motives Are Linked to Fulfilling One's Full Potential? // Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. Vol. 9, № 43. Pp. 1337–1352.

Lepisto D.A., Pratt M.G. Meaningful work as realization and justification toward a dual conceptualization // Organ. Psychol. 2017. Rev. 7. Pp. 99–121. doi: 10.1177/2041386616630039.

Martela F., Pessi A.B. Significant Work Is About Self-Realization and Broader Purpose: Defining the Key Dimensions of Meaningful Work // Frontiers in Psychology. 2018. № 9. doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363

Maslow A.H. Motivation and Personality / 3rd ed. New York, 1987. 336 p.

Mills L.B., Huebner E.S. A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners // Journal of School Psychology. 1998. № 36(1). Pp. 103–120.

Miquelon P., Vallerand R.J. Goal Motives, Well–Being, and Physical Health: Happiness and Self–Realization as Psychological Resources Under Challenge // Motivation and Emotions. 2006. Vol. 30, № 4. P. 259–272.

Rogers C.R. A Humanistic Conception of Man // Science and Human Affairs / ed. R.E. Farson. Palo Alto: Science and Behavior Books, 1965. P. 18–31.

Roessler B. Meaningful work: arguments from autonomy // J. Political Philos. 2012. № 20. Pp. 71–93. doi: 10.1111/j.1467-9760.2011.00408.x

Ryan R.M., Deci E.L. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. Pp. 141–166.

Ryff C.D. Well-Being With Soul: Science in Pursuit of Human Potential // Perspectives on Psychological Scienc. 2018. Vol. 2, № 13. Pp. 242–248.

Schilling E.J., Randolph M., Boan-Lenzo C. Job burnout in school psychology: How big is the problem? // Contemporary School Psychology. 2018. № 22(3). Pp. 324–331. https://doi.org/10.1002/pits.21931

Schnell T., Höge T., Pollet E. Predicting meaning in work: theory, data, implications // J. Posit. Psychol. 2013. № 8. Pp. 543–554. doi: 10.1080/17439760.2013.830763

Seligman M.E.P., Park N., Peterson C. The Values in Action (VIA) Classification of Character Strengths // Ricerche di Psicologia. 2004. Vol. 27, № 1. Pp. 63–78.

Silva A.E., Newman D.S., Guiney M.C., Valley-Gray S., Barrett C.A. Supervision and monitoring for early career school psychologists: Availability, access, structure, and implications // Psychology in the Schools. 2016. № 53(3). Pp. 502–516. https://doi.org/10.1002/pits.21921

Steger M.F. Experiencing meaning in life - Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality // The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications / 2nd Edn, ed. P.T.P. Wong. NY: Routledge, 2012. Pp. 165–184.

Weaver A.D., Allen J.A. Emotional labor and the work of school psychologists // Contemporary School Psychology. 2017. № 21. Pp. 276–286. https://doi.org/ 10.1007/s40688-017-0121-6.

Waterman A.S. et al. Predicting the Subjective Experience of Intrinsic Motivation: the roles of self–determination, the balance of challenges and skills, and self–realization values // Personality and Social Psychology Bulletin. 2003. Vol. 29, № 11. Pp. 1447–1458.

Приложение А. Проверка нормальности распределения

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
	Распределение Общий_ЛПС является нормальным со средним 322,80 и стандартным отклонением 53,84827.	Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова	,000[a]	Нулевая гипотеза отклоняется.

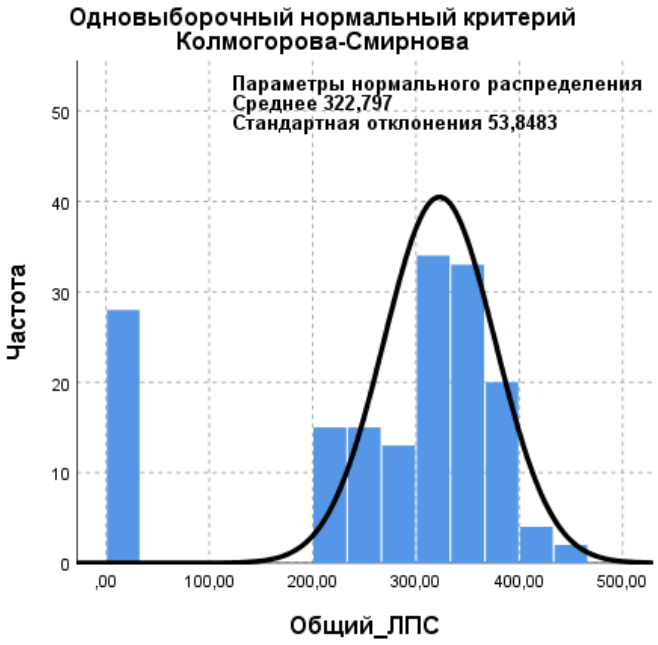
Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,050.

а. Исправленная Лиллиефорса

Сводка нормального одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова

ВсегоН		164
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	,107
	Положительные	,063
	Отрицательные	-,107
Статистика критерия		,107
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)		,000[a]

а. Исправленная Лиллиефорса



Приложение Б. Конфирматорный факторный анализ структурных компонентов самореализации

Факторные нагрузки

Фактор	Индикатор	Вес	SE	Z	p
Оценочно-целевой	MQPSR_	4.19	.372	1.28	.001
	MQPSR_	6.50	.498	3.04	.001
Ресурсный	MQPSR_	4.33	.393	1.02	.001
	MQPSR_	3.07	.367	.36	.001
	MQPSR_	2.80	.434	.45	.001
Эмоциональный	MQPSR_	4.62	.255	8.11	.001
Профессиональный	Compet	4.31	.273	5.81	.001
	Exper	1.27	.456	.78	.005
	MLO_Pr	4.74	.351	3.51	.001

Факторные ковариации

		Вес	SE	Z	]
Оценочно-целевой	Оценочно-целевой	1.0000			
	Ресурсный	0.9739	0.0457	21.333	< .001
	Эмоциональный	0.6470	0.0551	11.750	< .001
	Профессиональный	-0.0491	0.0873	-0.562	0.574
Ресурсный	Ресурсный	1.0000			
	Эмоциональный	0.7015	0.0578	12.127	< .001
	Профессиональный	0.3470	0.0844	4.113	< .001
Эмоциональный	Эмоциональный	1.0000			
	Профессиональный	0.1537	0.0761	2.019	0.044
Профессиональный	Профессиональный	1.0000			

[a] фиксированный параметр

Тест на точное соответствие

Факторные нагрузки

Фактор	Индикатор	Вес	SE	Z	p

χ^2	df (степеней свободы)	p
1.6	22	< .001

Меры соответствия

			СКОА 90% ДИ	
FI	TLI	СКОА	Нижняя	Верхний
.946	.912	.743	0.0457	0.796

Начальные центры кластеров

	Кластер			
	1	2	3	4
ZЭмоц_комп	6,15	-5,14	4,72	1,33
ZРесур_комп	12,18	-14,87	6,91	-5,59
ZПроф_комп	6,72	-7,85	-5,87	2,66
ZОцен_комп	7,26	-4,62	-4,73	3,21

Хронология итераций[a]

	Изменение центров кластеров			
Итерация	1	2	3	4
1	5,556	7,747	7,085	5,878
2	1,390	1,828	1,345	,433
3	1,694	,000	4,393	,668
4	,640	,507	,895	,478
5	,182	,598	,695	,139
6	,097	,000	,000	,075
7	,000	,000	,000	,000

a. Сходимость достигнута благодаря небольшому изменению центров кластеров или без него. Максимальное изменение абсолютной координаты для любого центра: ,000. Текущая итерация - 7. Минимальное расстояние между начальными центрами: 17,316.

Число наблюдений в каждом кластере

Кластер		54,000
		23,000
		15,000
		72,000
Валидные		164,000

KMO и критерий Бартлетта

Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (KMO).		,667
Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат	2810,447
	ст.св.	136
	Значимость	,000

Общности

	Начальная	Извлечение
Соц_корп_установки	1,000	,677
Активность	1,000	,710
Оптимистичность	1,000	,538
Интернальность	1,000	,563
Социоцентр_мотивация	1,000	,759
Креативность	1,000	,488
Конструктивность	1,000	,673
Проф_идентичность	1,000	,328
Волевой_самоконтроль	1,000	,860
Настойчивость	1,000	,840
Осмысленность_жизни	1,000	,956
Сформированность_целей	1,000	,731
Удовлетворенность_процессом_жизни	1,000	,788
Удовлет_самореализацией	1,000	,669
Внутренний_локус_контроля	1,000	,645
Жизнестойкость	1,000	,808
Вовлеченность	1,000	,866

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Объясненная совокупная дисперсия

	Начальные собственные значения			Извлечение суммы квадратов нагрузок			Ротация суммы квадратов нагрузок		
Компонент	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	6,693	39,368	39,368	6,693	39,368	39,368	5,596	32,920	32,920
2	3,728	21,931	61,299	3,728	21,931	61,299	3,481	20,478	53,398
3	1,479	8,698	69,997	1,479	8,698	69,997	2,822	16,599	69,997
4	,984	5,789	75,786						
5	,735	4,323	80,109						
6	,619	3,642	83,751						
7	,520	3,057	86,808						
8	,460	2,704	89,512						
9	,366	2,154	91,665						
10	,336	1,977	93,643						
11	,286	1,683	95,326						
12	,267	1,572	96,898						
13	,235	1,384	98,282						
14	,194	1,142	99,424						
15	,055	,324	99,748						
16	,039	,226	99,974						
17	,004	,026	100,000						

Повернутая матрица компонентов[a]

	Компонент		
	1	2	3
Соц_корп_установки	-,135	,653	-,482
Активность	,187	,566	-,595
Оптимистичность	,085	,709	,169
Интернальность	,233	-,688	,186
Социоцентр_мотивация	-,209	,743	-,403
Креативность	,062	,696	
Конструктивность		,807	-,148
Проф_идентичность	,299	,105	,477
Волевой_самоконтроль	,292		
Настойчивость	,236	,160	,871
Осмысленность_жизни	,963	,050	,161
Сформированность_целей	,821	,108	,213
Удовлетворенность_процессом_жизни	,875		,147
Удовлет_самореализацией	,810		,108
Внутренний_локус_контроля	,802		
Жизнестойкость	,844	,100	,294
Вовлеченность	,908	,073	,190

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.

а. Вращение сошлось за 5 итераций.

Матрица преобразований компонентов

Компонент	1	2	3
1	,826	,325	,460
2	-,498	,803	,327
3	,263	,499	-,826

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.

Выраженный тип самореализации

ANOVA[a]

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	18,323	8	2,290	19,473	,000[b]
	Остаток	18,232	155	0,118		
	Всего	36,555	163			

Коэффициенты[a]

Модель				Стандартизованные коэффициенты Бета	т	Значимость
1	(Константа)	0,242	0,220		1,098	0,274
	REGR factor score 1 for analysis	0,510	0,030	0,453	7,073	0,000
	Возраст	0,001	0,003	0,014	0,214	0,830
	Стаж	0,447	0,030	0,049	0,771	0,442
	Семья	0,461	0,043	0,046	0,727	0,468
	Проф_идентичность	0,288	0,266	0,072	1,082	0,281

a. Зависимая переменная: Кластер_1

Перспективный тип самореализации

ANOVA[a]

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
2	Регрессия	11,154	8	1,394	9,009	,000[b]
	Остаток	23,986	155	0,155		
	Всего	35,140	163			

Коэффициенты[a]

Модель				Стандартизованные коэффициенты	т	Значимость
				Бета		
2	(Константа)	0,647	0,253		2,560	0,011
	REGR factor score 2 for analysis 1	0,443	0,035	0,372	4,969	0,000
	Стаж	0,557	0,035	0,019	0,251	0,000
	Проф_идентичность	0,200	0,305	0,134	1,718	0,000

а. Зависимая переменная: Кластер_3

Приложение Д. Регрессионный анализ методом ANOVA

Невыраженный тип самореализации

ANOVA[a]

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
3	Регрессия	19,252	8	2,406	35,613	,000[b]
	Остаток	10,474	155	0,068		
	Всего	29,726	163			

a. Зависимая переменная: Кластер_2

Коэффициенты[a]

Модель				Стандартизованные коэффициенты Бета	т	Значимость
3	(Константа)	0,429	0,167		2,570	0,011
	REGR factor score 3 for analysis 1	0,238	0,083	0,133	2,475	0,000
	Возраст	0,003	0,003	0,054	0,998	0,000
	Проф_идентичность	-0,459	0,202	-0,127	-2,275	0,000

a. Зависимая переменная: Кластер_2

Приложение Д. Регрессионный анализ методом ANOVA

Мнимый тип самореализации

ANOVA[a]

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
3	Регрессия	3,154	8	0,394	4,479	,000[b]
	Остаток	13,644	155	0,088		
	Всего	16,799	163			

Коэффициенты[a]

Модель				Стандартизованные коэффициенты Бета	т	Значимость
1	(Константа)	-0,318	0,191		-1,667	0,098
	REGR factor score 3 for analysis	0,350	0,026	0,209	2,567	0,000
	Стаж	0,015	0,026	0,046	0,565	0,000
	Проф_идентичность	-0,436	-0,230	-0,257	-3,020	0,000

а. Зависимая переменная: Кластер_4

Приложение Е. Корреляция типов личностно-профессиональной самореализации, субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью

Зависимая переменная: Субъективное благополучие

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты		
		B	Стандартная ошибка	Бета	t	Значимость
1	(Константа)	3,963	0,036		110,724	0,000
	Кластер 1	0,678	0,452	0,463	77,896	0,000
	Кластер_2	-0,580	0,056	-0,561	-10,446	0,000
	Кластер_3	-0,194	0,052	-0,263	-3,750	0,000
	Кластер_4	-0,253	0,071	-0,237	-3,578	0,000

Зависимая переменная: Удовлетворенность жизнью

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты		
		B	Стандартная ошибка	Бета	t	Значимость
1	(Константа)	26,436	0,472		55,955	0,000
	Кластер 1	3,442	0,698	0,442	22,54	0,000
	Кластер_2	-6,180	0,733	-0,442	-8,425	0,000
	Кластер_3	-2,181	0,681	-0,240	-3,203	0,002
	Кластер_4	-4,173	0,932	-0,172	-4,476	0,000