

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ

С.И. Кудинов, О.С. Козлова, С.С. Кудинов, С.С. Кудинова

Российский университет дружбы народов
(Москва, Россия)

Резюме. Статья содержит результаты эмпирического исследования, доказывающие взаимосвязь психологического благополучия и самореализации личности педагогов. Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время в связи с социально-политическими преобразованиями в обществе значительно возрастают требования к педагогу, его компетенциям в области обучения, воспитания и развития молодого поколения. Высокая интеллектуальная и эмоциональная загруженность педагогического труда неблагоприятно сказывается на сохранности психологического здоровья специалистов, ухудшая возможности для профессиональной самореализации и выполнения качественной педагогической деятельности. В то время как одним из условий успешной самореализации педагога в профессиональной деятельности выступает, по мнению авторов, психологическое благополучие. Статистика современных исследований по проблеме профессиональных деформаций показывает значительный рост педагогов, склонных к эмоциональному выгоранию и профессиональным деструкциям. Рассматриваются самые различные аспекты этих явлений: от предпосылок и факторов выгорания до их последствий на разные сферы жизнедеятельности педагогических работников, тогда как проблема соотношения психологического благополучия и профессиональной самореализации не являлась предметом отдельного изучения.

В качестве теоретико-методологической основы исследования обозначенной проблемы выступил системный подход, разрабатываемый такими отечественными исследователями, как Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицин, А.И. Крупнов и др.; полисистемная концепция самореализации личности (Кудинов, 2014), а также концепции психологического благополучия и здоровья (Аргайл, 2003; Андреевкова, 2010; Куликов, 2000; Карапетян, 2014; Пахоль, 2017; Ryff, Singer, 2008). Для исследования психологического благополучия использовался опросник «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф) (Лепешинский, 2007) и опросник «Самочувствие, активность, настроение» (Доскин, Лаврентьева, Шарай, Мирошников, 1973). При изучении профессиональной самореализации применялся «Многомерный опросник самореализации личности» (Кудинов, 2012).

Результаты исследования на выборке 219 педагогов с последующим математико-статистическим анализом позволили установить статистически достоверные связи между показателями психологического благополучия и составляющими самореализации: креативность, оптимистичность, мотивация достижения, установки преобразования и удовлетворенность качеством жизни. В целом была выявлена прямая зависимость между высоким уровнем благополучия и успешностью самореализации педагогов в профессиональной сфере. В то же время отмечена зависимость между низким уровнем психологического благополучия и характеристиками самореализации: экстернальная саморегуляция, установки приспособления, инертность и консервативность.

Полученные эмпирические данные доказывают предположение о зависимости обсуждаемых феноменов и могут стать предпосылкой для дальнейших исследований в этой области, а отдельные результаты статьи способны выступить основой для разработки психологических программ сопровождения педагогов на разных этапах профессионализации.

Ключевые слова: личность, самореализация педагога, психологическое благополучие, переменные, характеристики, анализ.

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AS A CONDITION FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF TEACHERS

Sergey I. Kudinov, Olga S. Kozlova, Stanislav S. Kudinov, Sofia S. Kudinova

Peoples' Friendship University of Russia
(Moscow, Russia)

Abstract. *The article contains the results of empirical research, proving the relationship between psychological well-being and self-realization of the personality of teachers. The relevance of the research is due to the fact that at present, in connection with socio-political transformations in society, the requirements for a teacher, for the competence of a teacher in the field of education, upbringing and development of the younger generation, are significantly increasing. The high intellectual and emotional workload of pedagogical work adversely affects the preservation of the psychological health of specialists, worsening the opportunities for professional self-realization and the performance of high-quality pedagogical activities. At the same time, according to the authors, one of the conditions for successful self-realization of a teacher in professional activities is psychological well-being. The statistics of modern research on the problem of professional deformations shows a significant increase in teachers prone to emotional burnout and professional destruction. The most diverse aspects of these phenomena are considered, from the prerequisites and factors of burnout to their consequences on various spheres of life of pedagogical workers, while the problem of the relationship between psychological well-being and professional self-realization was not the subject of a separate study.*

The theoretical and methodological basis of the study on the designated problem was a systematic approach developed by domestic researchers B.F. Lomov, V.S. Merlin, V.D. Nebylitsin, A.I. Krupnov and others; polysystemic concept of self-realization of personality S.I. Kudinov (2014), as well as the concepts of psychological well-being and health (Argyle, 2003; Andreenkova, 2010; Kulikov, 2000; Karapetyan, 2014; Pahol, 2017; Ryff, Singer, 2008). For the study of psychological well-being, the questionnaire "Scales of psychological well-being" by K. Riff Lepeshinsky, (2007) and the questionnaire "Health, activity, mood" by Doskin, Lavrentyeva, Sharai, Miroshnikov, (1973) were used. For the study of professional self-realization, the "Multidimensional Questionnaire of Self-Realization of the Personality" by Kudinov (2012) was used.

The results of the study on a sample of 219 teachers, followed by mathematical and statistical analysis, made it possible to establish statistically significant relationships between indicators of psychological well-being and self-realization components: creativity, optimism, achievement motivation, transformation attitudes and satisfaction with the quality of life. In general, a direct relationship was revealed between a high level of well-being and the success of teachers' self-realization in the professional field. At the same time, a correlation was found between a low level of psychological well-being and the characteristics of self-realization: external self-regulation, adaptation attitudes, inertia and conservatism.

The empirical data obtained prove the assumptions about the dependence of the discussed phenomena and can become a prerequisite for further research in this area, and individual results of the article can serve as the basis for the development of psychological programs to support teachers at different stages of professionalization.

Keywords: *personality, self-realization, teachers, psychological well-being, variables, characteristics, analysis.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-62-2-16-27

Современные тенденции исследования самореализации личности охватывают широкий спектр вопросов, касающихся генезиса данного феномена, закономерностей и механизмов его проявления, структурной организации, предпосылок и специфики реа-

лизации этого психологического образования в разных условиях и различной профессиональной среде. Профессиональная самореализация педагогических работников в настоящее время выступает предметом отдельного исследования в психолого-педагогической науке. По всей видимости, интерес к данной проблеме обусловлен пристальным вниманием государства к системе образования и воспитания, а также критикой отдельных государственных деятелей и представителей журналистики качества образования и образовательных услуг в высшей школе.

Аналитический обзор исследовательской литературы свидетельствует о том, что самореализация как научная проблема получила импульс к развитию благодаря философским работам Аристотеля, Платона, Кьеркегора, Ясперса, Хайдеггера и др. Разработка вопроса самореализации в контексте философии осуществлялась по двум направлениям. В рамках эссенциального направления пальма первенства в самоосуществлении индивида отводилась природным задаткам и отрицалась возможность личностного проектирования успешности самовыражения. В контексте экзистенциального направления (С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс) основной движущей силой самореализации предстает внутренний потенциал субъекта. Ориентируясь на указанные направления, М.С. Иванов и М.С. Яницкий (2007) указывают, что все многообразие концепций самореализации вытекает из двух основных подходов: биологизаторские теории (З. Фрейд, С. Холл, Б. Бюллер и др.) и теории роста (У. Дембер, Ж. Пиаже, Р. Уайт и др.). Сторонники биологизаторских подходов самореализацию сводят к приспособлению, адаптации через проявление субъектного потенциала. Вопросы развития и становления личности в этом случае отходят на задний план. В теориях роста субъект рассматривается как активный самосозидающий продукт общества, где значительная роль отводится внутренней мотивации личности.

В рамках психологического научного поля проблема самореализации получила широкую известность благодаря работам К. Гольдштейна, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерса, Э. Фромма, К.Г. Юнга и др. В отечественной психологии основы изучения данного феномена были заложены в трудах Л.С. Выготского, М.Р. Гинсбурга, С.Л. Рубинштейна, И.С. Кона, А.А. Реана, А.Н. Леонтьева, Д.И. Фельдштейна, П.М. Якобсона и других ученых.

Современные зарубежные исследования, посвященные самореализации в качестве предметного поля, рассматривают преимущественно образовательное пространство, а основные работы охватывают вопросы самоосуществления личности учащихся. При этом термин «самореализация» чаще замещается такими понятиями, как самоактуализация и саморазвитие. В российских исследованиях также существуют определенные разночтения в определении феномена, концептуальных подходах, механизмах и закономерностях проявления, а также детерминации этого явления. Так, например, по мнению Е.И. Исаева и П.А. Галушкина (2015), до настоящего времени исследователи по-разному интерпретируют данный феномен, рассматривая его как цель, средство, явление, процесс, состояние, результат и итог жизни. В аналитических статьях В.С. Агапова (2012), Н.С. Шиповой и Т.П. Опекиной (2021), посвященных обобщению концептуальных подходов данного феномена указывается, что самореализация в работах А. Маслоу представлена как потребность; в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской как отношение; в публикациях И.Г. Михайловой как способность и т.д.

Вызывает интерес проблема обоснования уровней самореализации у разных авторов. Так, в исследовании М.С. Иванова и М.С. Яницкого (2007) выделяются актуальный уровень самореализации, уровень потенциальной самореализации и уровень актуальных целей. Выделенные уровни обосновываются исследователями в контексте про-

творечий, модели напряженной самореализации, когда возникает несоответствие между желаемым и действительным.

В исследовании Л.А. Коростылевой (2005) представлены четыре уровня самореализации: примитивно-исполнительский, индивидуально-исполнительский, уровень реализации ролей и норм в социуме, уровень смысложизненной и ценностной реализации. Различия между выделенными уровнями характеризуются содержанием потребностей индивида. Если на примитивно-исполнительском уровне доминируют витальные и гедонистические потребности, препятствующие самовыражению субъекта деятельности, то на уровне смысложизненной и ценностной реализации основной побудительной силой выступает воплощение индивидуального замысла своей жизни в целом.

Еще более широкий взгляд представлен на вопросы детерминации самореализации субъекта деятельности, где выделяют как внешние факторы, такие как психологический климат, взаимодействие с другими людьми, стили общения и управления и другие, так и внутренние предпосылки, выступающие в виде различных психологических образований. В.Е. Ключко в качестве ключевых аспектов детерминации этого феномена выделяет волевые усилия, активность и целеустремленность (1999). В свою очередь, Д.А. Леонтьев (2000) и ряд других авторов значительную роль в самоосуществлении субъекта деятельности отводят творчеству. С позиций Л.А. Коростылевой (2005) процесс самореализации возможен во взаимодействии с другими людьми. В целом можно отметить, что в отдельных работах, посвященных самореализации личности, манифестируется роль ценностей, мотивации, волевой саморегуляции, эмоциональной стабильности, креативности, творчества и т.д. Однако чаще всего перечисленные характеристики изучаются вне их связей и зависимостей.

В последние годы значительный пласт работ по обозначенной проблеме выполнен в рамках системного подхода, где в качестве детерминации выделяется совокупность целого ряда внешних и внутренних факторов. Так, в контексте полисистемной концепции самореализации С.И. Кудинова (2007) обосновывается роль психоэкологических, психофизиологических, социальных, педагогических и психологических факторов, а также выделяются формы (внешняя и внутренняя) и виды самореализации (личностная, социальная и профессиональная). В контексте полисистемного подхода в качестве основных триггеров самореализации были выделены свойства нервной системы и темперамента, ценностно-смысловые предикторы, отдельные свойства личности, паттерны поведения, социально-средовые индикаторы, а также отдельные профессиональные деструктивные проявления (Н.П. Авдеев, С.Р. Айбазова, К.В. Архипочкина, С.С. Белоусова, Ю.В. Владимирова, Н.И. Давыдова, Е.А. Денисова, И.В. Костакова, С.С. Кудинов, И.В. Кулагина, И.В. Кулишевская, З.Р. Хайрова, А.И. Позин С.Х. Мухаммад, Чжан Тэн и др.).

Среди указанных работ лишь незначительное количество посвящено самореализации личности педагогов, в то же время современная социально-политическая ситуация в стране требует глубокого переосмысления системы образования и воспитания в российском обществе, а следовательно, условий и возможностей для самореализации педагогов. Общеизвестно, что педагогическая деятельность относится к напряженным, сложным видам деятельности, где интенсивно происходит разрушение психологического и соматического здоровья специалиста. В контексте данного проблемного поля исследование психологического благополучия педагогов как предпосылки профессиональной самореализации представляется весьма актуальной темой.

Процедура и методы исследования

Эмпирическое исследование психологического благополучия и профессиональной самореализации осуществлялось с позиций системного подхода на основе гуманистической парадигмы. В соответствии с выдвинутыми положениями гипотезы о зависимости психологического благополучия и профессиональной самореализации педагогов было проведено исследование на выборке 196 учителей общеобразовательных школ Москвы и Московской области в возрасте 30–40 лет. Возрастной диапазон респондентов обусловлен тем, что специалисты имеют стаж работы в среднем 13 лет, что характеризует их как зрелых профессионалов, успешно адаптировавшихся в системе образования. По результатам предварительного отбора в эмпирическую группу включены педагоги с отсутствием признаков каких-либо соматических, хронических и психических заболеваний. Для исследования психологического благополучия педагогов на первом этапе использовалась разработанная авторская анкета «Индекс удовлетворенности жизнью». Анкета включает 4 шкалы: социальная удовлетворенность, профессиональная удовлетворенность, семейная удовлетворенность и личностная удовлетворенность. Дополнительно применялся опросник «Самочувствие, активность, настроение», разработанный сотрудниками 1 Московского медицинского института имени И.М. Сеченова В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шараем и М.П. Мирошниковым (1973). В качестве основной методики выступила «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н.Н. Лепешинского (2007). При изучении показателей профессиональной самореализации использовался «Многомерный опросник самореализации личности» С.И. Кудинова (2018). Математико-статистический анализ включал методы описательной статистики, корреляционный анализ К. Пирсона, факторный анализ; статистическая обработка данных проводилась с использованием программы «SPSS 19.0 for Windows».

Результаты и их обсуждение

Анализ результатов эмпирического исследования позволил выделить две группы респондентов с разными показателями удовлетворенности жизнью (рис. 1). В первую группу были включены 84 педагога с высоким и средне-высоким индексом личностной, профессиональной и семейной удовлетворенности. Что касается социальной удовлетворенности, то данный критерий практически у всех респондентов зафиксирован на низком уровне. По всей видимости, слабо выраженные данные удовлетворенности в социуме объясняются известными социально-экономическими и политическими событиями в настоящее время в обществе. Вторая группа была сформирована из педагогов с низкими характеристиками удовлетворенности жизнью в количестве 69 респондентов. Оставшиеся 43 педагога были исключены из дальнейших результатов анализа вследствие значительного разброса данных по шкалам удовлетворенности.

Согласно содержанию анкеты удовлетворенность в социуме рассматривалась как вовлеченность субъекта в социальные взаимоотношения и взаимодействие с другими людьми, степень социальной активности и восприятие социальных и правовых институтов государства. Удовлетворенность в профессиональной педагогической сфере оценивалась через такие параметры, как процесс и результат деятельности, материальное вознаграждение, возможность карьерного роста, психологический климат в коллективе, автономия и самостоятельность в профессиональной деятельности. Удовлетворенность в семье рассматривалась через анализ таких составляющих, как ролевая позиция в семье, взаимоотношения членов семьи, любовь и уважение, принятие семейных традиций, психологический климат. Личностная удовлетворенность характеризует степень принятия себя, своих возможностей и способностей.



Рис. 1. Выраженность показателей удовлетворенности жизнью у педагогов в группах с оптимальными и минимальными значениями

В соответствии с полученными данными у педагогов с оптимальными показателями удовлетворенности жизнью отмечается наибольшая удовлетворенность в семейной жизни, затем в профессиональной сфере, далее личностная удовлетворенность и наименее всего выражена социальная удовлетворенность. Первые три показателя зафиксированы на высоком и средне-высоком уровне, в то время как социальная удовлетворенность отмечается на средне-низком. У респондентов в группе с минимальными значениями сохраняется аналогичная архитектура выраженности шкал удовлетворенности, однако уровень указанных шкал характеризуется как низкий за исключением удовлетворенности в семейной жизни, который соответствует среднему.

В результате количественного анализа показателей психологического благополучия и данных самочувствия, активности и настроения в выделенных группах педагогов по критерию «удовлетворенность жизнью» были обнаружены выраженные отличительные особенности (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность показателей психологического благополучия и САН у педагогов с оптимальной и минимальной удовлетворенностью жизнью (n = 153)

Переменные психологического благополучия и методики САН	Уровни удовлетворенности жизнью		Различие	t-критерий	Р-уровень значимости
	Оптимальный	Минимальный			
Позитивные отношения с другими	57	43	14	3,48	p < 0,01
Автономия	62	51	11	3,24	p < 0,01
Управление окружением	67	54	13	3,46	p < 0,01
Личностный рост	69	52	17	4,49	p < 0,001
Цель в жизни	71	55	16	4,43	p < 0,001
Самопринятие	65	50	15	3,98	p < 0,001
Психологическое благополучие	391	305	86	7,31	p < 0,001
Самочувствие	56	37	19	4,06	p < 0,001
Активность	52	31	21	5,11	p < 0,001
Настроение	49	34	15	3,89	p < 0,001

Данные таблицы свидетельствуют о статистически значимых различиях в показателях психологического благополучия в двух выделенных группах на уровне не ниже (p < 0,01). У респондентов с оптимальным уровнем удовлетворенности жизнью отмечается средний уровень позитивного отношения с другими, высокий уровень цели в жизни

ни, личностного роста и управления окружающими, а также выше среднего уровня выраженность автономии и самопринятия. В целом уровень психологического благополучия характеризуется как средне-высокий. По шкалам «самочувствие» и «активность» зафиксирован высокий уровень проявления, а по шкале «настроение» средне-высокий. Количественный показатель обозначенных характеристик свидетельствует о том, что педагоги в данной группе демонстрируют позитивный психоэмоциональный фон настроения, благоприятное психофизическое и соматическое самочувствие, высокую социальную и познавательную активность. У них имеются вполне ясные и реальные в соответствии с их возможностями представления о намерениях в настоящем и будущем, они принимают себя со всеми достоинствами и недостатками. При этом вполне самостоятельно способны планировать и осуществлять задуманное, не прибегать к помощи окружающих без видимых веских причин. С окружающими способны сохранять благоприятные, позитивные деловые и дружественные отношения.

В противоположной группе педагогов с низкими показателями психологического благополучия отмечается противоположная тенденция. По показателям «самочувствие», «активность» и «настроение» отмечается средний уровень с тенденцией к низкому. Это свидетельствует о частых перепадах в настроении респондентов, их эмоциональное состояние излишне зависимо от внешних обстоятельств и других людей, в том числе коллег и учащихся. По данной причине снижено общее соматическое и психосоциальное самочувствие, периодически испытывают разбитость, утомляемость, головные боли, апатию. Соответственно, показатель общей активности, как и социальной и познавательной, несколько снижен. Фиксируется ригидность в поведении, деятельности и коммуникации. Показатели психологического благополучия также выражены ниже среднего уровня, наиболее слабо представлены позитивные отношения с другими, личностный рост и самопринятие. Респонденты испытывают трудности в сохранении благоприятных отношений с коллегами и учащимися, периодически проявляют нетерпимость к ошибкам других, бывают не сдержаны в оценках, склонны к критике, не стремятся дорожить хорошими отношениями с окружающими людьми. Мало занимаются самообразованием и развитием, не стремятся расширять как профессиональные компетенции, так и личностные ресурсы. По всей видимости, это является причиной их самобичевания, неудовлетворенности собой и своим положением в профессиональной и социальной среде. Можно также отметить их зависимость от других людей, неспособность самостоятельно принимать ответственные решения, строить планы на будущее и прогнозировать ситуации. Их отличают слабые организаторские способности, неумение грамотно организовать как свою деятельность, так и занятость окружающих, что указывает на недостаточные навыки саморегуляции. Вероятно, указанные качества выступают препятствием для полноценного целеполагания педагогов. Их жизнедеятельность осуществляется в повседневной жизни как рутинный процесс без постановки знаковых целей на будущее.

В ходе анализа показателей самореализации у педагогов с высоким и низким уровнями психологического благополучия удалось установить определенные отличительные особенности в профессиональном самовыражении педагогов, выражающиеся в специфике иерархической и факторной структуры феномена и в его содержательных характеристиках.

У педагогов с высокими показателями психологического благополучия выделено четыре фактора составляющих самореализации. В первый фактор со значимыми весами вошли установки преобразования, мотивы достижения и активность, данный фактор можно условно обозначить как мотивационно-целевой. Второй фактор включает установки приспособления и креативность, он обозначен как адаптивно-творческий. В

третий, регуляторно-продуктивный, фактор со значимыми весами входит оптимистичность, интернальность и конструктивность. И четвертый, социально-зависимый, фактор включает экстернальность и мотивы избегания. Что касается других показателей, по ним зафиксирована слабая выраженность, не достигающая статистической значимости.

Таблица 2

Факторная нагрузка составляющих самореализации у педагогов с оптимальным уровнем психологического благополучия (n = 84)

Переменные самореализации	1 фактор	2 фактор	3 фактор	4 фактор
Установки преобразования	0,743	0,158	0,087	0,053
Установки приспособления	0,239	0,637	0,135	0,344
Активность	0,708	0,213	0,177	0,214
Инертность	-0,123	0,119	0,139	0,135
Оптимистичность	0,223	0,174	0,723	0,144
Пессимистичность	0,054	0,017	0,099	0,193
Интернальность	0,138	0,210	0,775	0,233
Экстернальность	-0,097	0,201	0,086	0,670
Мотивы достижения	0,679	0,133	0,276	0,188
Мотивы избегания	0,134	0,129	0,109	0,652
Креативность	0,102	0,774	0,242	0,168
Консервативность	0,165	0,108	0,193	0,087
Конструктивность	0,093	0,218	0,698	0,116
Деструктивность	0,086	0,188	0,075	0,089
Социальные барьеры	0,077	0,164	0,128	0,231
Личностные барьеры	0,121	0,145	0,181	0,108

Представленная структурная организация выделенных факторов в данной группе респондентов позволяет охарактеризовать особенности самореализации педагогов в профессиональной сфере. Педагоги с оптимальной жизненной удовлетворенностью и высокими показателями психологического благополучия демонстрируют высокую активность в профессиональной деятельности, выражающуюся в стремлении охватить все стороны педагогического процесса. Они постоянно совершенствуют методику преподавания, внедряют инновационные формы воспитания, охотно берутся за новые научно-исследовательские педагогические проекты. Их отличает стремление изменить, преобразовать, усовершенствовать профессиональное мастерство и педагогическое пространство, а основной побудительной силой такой активности и стремлений выступают мотивы достижения, направленные на развитие профессиональных компетенций. В новых, неизвестных условиях или ситуациях педагоги предпочитают встроиться в профессиональную систему для освоения основных правил и требований деятельности. Вместе с тем они предпочитают использовать нестандартный подход в решении сложных и неоднозначных проблем. В целом профессиональная деятельность вызывает у них положительный отклик и оптимистический взгляд как на текущие события, так и на перспективы своего профессионального становления. В сложных ситуациях ориентированы исключительно на внутренний ресурс и профессиональные компетенции, что в целом обеспечивает высокую результативность в профессиональной деятельности. И все же в отдельных ситуациях они склонны учитывать мнение коллег и руководства для избегания неблагоприятного результата в педагогической деятельности. В целом можно отметить, что профессиональная самореализация этих педагогов осуществляет-

ся вполне успешно, обеспечивая тем самым профессиональное развитие и личностный рост. Этих педагогов вполне можно охарактеризовать как новаторов.

В факторной структуре самореализации педагогов с минимальной удовлетворенностью жизнью и низкими значениями психологического благополучия отмечается отличительная архитектура выраженности отдельных составляющих данного феномена.

Таблица 3

Факторная нагрузка составляющих самореализации у педагогов с минимальным уровнем психологического благополучия (n = 69)

Переменные самореализации	1 фактор	2 фактор	3 фактор	4 фактор
Установки преобразования	0,084	0,105	0,122	0,118
Установки приспособления	0,633	0,136	0,158	0,147
Активность	0,008	0,037	0,133	0,021
Инертность	0,152	0,677	0,110	0,195
Оптимистичность	0,109	0,151	0,192	0,184
Пессимистичность	0,201	0,704	0,180	0,139
Интернальность	0,091	0,146	0,171	0,110
Экстернальность	0,703	0,212	0,229	0,203
Мотивы достижения	0,112	0,107	0,189	0,135
Мотивы избегания	0,156	0,278	0,165	0,737
Креативность	0,009	0,120	0,172	0,112
Консервативность	0,189	0,689	0,259	0,235
Конструктивность	0,110	0,166	0,140	0,107
Деструктивность	0,176	0,235	0,783	0,206
Социальные барьеры	0,232	0,301	0,664	0,310
Личностные барьеры	0,218	0,249	0,752	0,298

Первый фактор со значимыми нагрузками представляют установки приспособления и экстернальная саморегуляция в самореализации педагогов. Указанный фактор можно назвать социально-адаптивным. Респонденты при самовыражении в своей профессиональной деятельности ориентируются исключительно на мнение коллег, родителей и авторитет руководства. Действуют в соответствии с общепринятыми правилами и стандартами, стремятся избегать нововведений и нарушений устоявшихся профессиональных нормативов. Второй фактор, пассивно-ригидный, включает инертность, пессимистичность и консервативность. Перечисленные характеристики указывают на низкую профессиональную и социальную активность педагогов. Они выполняют строго ограниченный круг профессиональных обязанностей на формальном уровне, не интересуются жизнью своих учеников их интересами, увлечениями и проблемами. В педагогической практике используют традиционные методы, средства и приемы обучения и воспитания, неохотно осваивают новые технологии. На свое профессиональное становление смотрят пессимистически, не видят ничего интересного и привлекательного в будущем и настоящем. Выполняют педагогическую деятельность в связи со сложившимися обстоятельствами. Если бы была возможность сменить педагогическую деятельность на более привлекательную работу, они бы не задумываясь это осуществили. Третий фактор, включающий деструктивность, социальные и личностные барьеры, можно обозначить как непродуктивный. Совокупность указанных характеристик в факторе свидетельствует о том, что педагоги в процессе самовыражения сталкиваются со значительными трудностями, включающими как отсутствие сформированных на достаточном уровне профессиональных, социальных и коммуникативных компетенций, так и недостаток личностных ресурсов, таких как творческий потенциал, креативность, вы-

раженная саморегуляция, эмоциональный интеллект и др. Кроме того, в качестве барьеров могут выступать и некоторые личностные характеристики: высокая тревожность, низкая эмпатия и толерантность, эмоциональная застенчивость и др. Перечисленные особенности значительно снижают успешность или результативность самоосуществления педагогов в профессиональной деятельности. И, наконец, четвертый фактор включает со значимыми весами всего одну характеристику: мотивы избегания. Условно фактор можно назвать ограниченной мотивацией самовыражения личности. Иными словами, педагоги с низкими показателями психологического благополучия при самовыражении в профессиональной деятельности ориентированы исключительно на избегание негативных факторов. По всей видимости, это является еще одной причиной их ограниченности в самовыражении. Они используют только стандартный набор приемов и способов самоосуществления из-за страха оказаться несостоятельным либо неуспешным в глазах администрации, коллег и учащихся. Указанный набор характеристик при самовыражении респондентов позволяет охарактеризовать уровень их самореализации как примитивно-исполнительный.

Заключение

Результаты исследования позволили установить отдельные закономерности в особенностях соотношения психологического благополучия и профессиональной самореализации педагогов. Определено, что удовлетворенность процессом жизни в целом обеспечивается уровнем и качеством вовлеченности педагогов в социальные общественно-государственные институты, профессиональную деятельность, семейную жизнь и личностное становление и развитие. Чем выше позитивная вовлеченность в данные структуры, тем более успешно оценивается качество жизни.

Выявлено, что между качеством жизни и психологическим благополучием существует прямая зависимость. Чем выше показатель успешности качества жизни педагогов, тем выше показатель психологического благополучия.

Установлено определенное соотношение между показателями психологического благополучия и профессиональной самореализации педагогов. Результаты эмпирического исследования доказывают, что оптимальный уровень психологического благополучия выступает условием успешной профессиональной самореализации педагогов, характеризуя их как эффективных специалистов и новаторов в профессиональной сфере. В свою очередь, минимальный уровень психологического благополучия выступает препятствием для полноценного самоосуществления педагогов в профессиональной деятельности, обеспечивая примитивно-исполнительный уровень самореализации.

Результаты исследования послужат основой для дальнейших более развернутых проектов по изучению профессиональной самореализации педагогов, а также найдут применение в школьной психологической службе, в консультативно-коррекционной работе по оптимизации психологического благополучия и самореализации педагогов.

Литература

- Агапов В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований // Акмеология. 2012. № 3 (43). С. 26–30.
- Владимирова Ю.В. Ретроспективный анализ изучения феномена самореализации личности // Вестник Башкирского университета. 2014. № 2 (19). С. 703–709.
- Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.

-
- Иванов М.С., Яницкий М.С. Модель напряженной самореализации и ее эмпирическая валидизация // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 20–27.
- Исаев Е.И., Галушкин П.А. Психологические типы самореализации личности с ограниченными возможностями здоровья // Акмеология. 2015. № 2 (54). С. 84–89.
- Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005. 220 с.
- Кудинов С.И. Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 28–37.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психодиагностика личности: учебное пособие. М.: РУДН, 2018. 228 с.
- Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г.В. Залевского. Томск: Изд-во ТГУ, 1999. 154 с.
- Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 15–25.
- Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. 2007. № 3. С. 24–37.
- Селезнева Е.В. Смысловые детерминанты самореализации // Мир психологии. 2010. № 4 (64). С. 78–91.
- Шипова Н.С., Опекина Т.П. Комплексный анализ феномена самореализации: перспектива создания системной модели // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 178–188. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-178-188>

References

- Agapov, V. S. (2012). The concept of Self and self-realization of the subject: a problematic field of scientific research [Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований]. *Akmeologiya*, (3), 26–30.
- Ginzburg, M. R. (1994). Psychological content of personal self-determination [Психологическое содержание личностного самоопределения]. *Voprosy psichologii*, (3), 43–52.
- Isaev, E. I., & Galushkin, P. A. (2015). Psychological types of self-realization of a person with disabilities [Психологические типы самореализации личности с ограниченными возможностями здоровья]. *Akmeologiya*, (2), 84–89.
- Ivanov, M. S., & Yanitsky, M. S. (2007). The model of intense self-realization and its empirical validation [Модель напряженной самореализации и ее эмпирическая валидизация]. *Sibirskij psichologicheskij zhurnal*, (25), 20–27.
- Klochko, V. E., & Galazhinsky, E. V. (1999). *Personal self-realization: a systematic view* [Самореализация личности: системный взгляд]. Tomsk: Izd-vo TGU.
- Korostyleva, L. A. (2005). *Psychology of self-realization of personality: difficulties in the professional sphere* [Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере]. Saint Petersburg: Rech'.
- Kudinov, S. I. (2008). Systemic model of self-realization of the individual [Системная модель самореализации личности]. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, (1), 28–37.
- Kudinov, S. I., & Kudinov, S. S. (2018). *Psychodiagnostics of personality* [Психодиагностика личности]. Moscow: RUDN.
- Leontiev, D. A. (2000). Psychology of freedom: to the formulation of the problem of self-determination of personality [Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности]. *Psichologicheskij zhurnal*, 21(1), 15–25.
- Lepeshinsky, N. N. (2007). Adaptation of the questionnaire “Scale of psychological well-being” K. Riff. *Psichologicheskij zhurnal*, (3), 24–37.
- Selezneva, E. V. (2010). Semantic determinants of self-realization [Смысловые детерминанты самореализации]. *Mir psichologii*, 64(4), 78–91.
-

-
- Shipova, N. S., & Opekina, T. P. (2021). Comprehensive analysis of the phenomenon of self-realization: the prospect of creating a system model [Kompleksnyj analiz fenomena samorealizacii: perspektiva sozdaniya sistemnoj modeli]. *Vestnik Kostromskog gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*, 27(4), 178–188. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-178-188>
- Vladimirova, Yu. V. (2014). Retrospective analysis of the study of the phenomenon of personality self-realization [Retrospektivnyj analiz izucheniya fenomena samorealizacii lichnosti]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 19(2), 703–709.