

*Хуббитдинова Флорида Зайнитдиновна
студентка магистратуры, факультет психологии,
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы
Россия, г. Уфа
e-mail: xubbitdinova96@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ

***Аннотация:** В настоящей статье отмечается, что существует взаимосвязь между лидерским потенциалом и личностными качествами у учащихся, а также взаимосвязь лидерских качеств и высокой успеваемости.*

Ключевые слова: лидер, лидерство, самоуправление, саморегуляция, самоконтроль, личностные качества, модель самоуправления.

***Khubbitdinova Florida Zainitdinovna,
master student, faculty of psychology,
Bashkir State Pedagogical
University n. a. M. Akmulla
Russia, Ufa***

THE PROBLEM OF INTERRELATION OF LEADERSHIP QUALITIES AND ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS

***Abstract:** This article notes that there is a relationship between leadership potential and personal qualities in students, as well as the relationship of leadership qualities and high academic performance.*

Keywords: leader, leadership, self-government, self-regulation, self-control, personal qualities, model of self-government.

Лидерские качества неразрывно связаны с самоуправлением. В целом модель самоуправления является составляющей теории взаимодействий личностных систем [2, с. 10], предлагаемой рядом авторов с целью функционального анализа архитектуры личности, стоящей за мотивацией и саморегуляцией человека [4, с. 158]. Интегральным понятием модели выступает самоуправление, которое понимается как источник волевого поведения, однако понятие воли шире, нежели просто внутренняя диктатура (способность заставить себя что-то делать). В понятие воли включается и способность договориться с

собой, услышать себя, выделить и следовать тому, что важно и полезно человеку. Выделяют серию иерархических регуляторных систем (семь уровней, относящихся к трем основным категориям: ощущению и поведению, эмоциям и совладанию, сложным когнитивным процессам), функционирование которых проявляется в личности и мотивации. Наибольшую известность получила часть модели, посвященная ориентации на действие/состояние при планировании, реализации, и в отношении неудач. В зависимости от того, на что направлен фокус этих процессов предлагается разводить саморегуляцию (включающую саморазвитие, процессы интеграции происходящего с человеком и в человеке, которые приводят к формированию и развитию так называемых «когнитивно-аффективных карт», выступающих, в свою очередь, как важная составляющая самости) и самоконтроль (достижение цели, процессы, направленные на поддержание достижения сложных и трудных целей, в том числе на активацию этих целей и подавление нерелевантных целей). Заметим, что это деление «перекликается» с выделением мотивационного и волевого состояний сознания и этапов саморегуляции. Детализируя эту модель, далее разделим 5 групп компонентов самоуправления (саморегуляция, самоконтроль, развитие воли, доступ к себе переживание общего жизненного стресса), для диагностики которых предлагается опросник волевых компонентов. В первоначальной версии методики было предложено разделение компонентов саморегуляции и самоконтроля и продемонстрированы их корреляции с личностными особенностями (чертами так называемой «большой пятерки»).

В структуру как модели входят значимые компоненты. Рассмотрим их детально.

В структуру саморегуляции входят компоненты самоопределения, самомотивации и самореализации. Самоопределение предполагает соответствие поставленных целей внутреннему Я, желаниям и потребностям, а также того, придерживается ли учащийся этих важных для него лично целей и во многом близко пониманию автономии и самоконкордантности в теории самодетерминации [3, с. 6]. Самомотивация представляет способность сохранять

положительный настрой и мотивировать себя к чему-либо, когда мотивации недостаточно, например, к рутинной работе («Работая над сложным заданием, я всегда способен сосредоточиться на его позитивных аспектах»). Хотя на первый взгляд самомотивация практически повторяет копинг-стратегии, такие как позитив, переоценка и перефокусирование, ее следует рассматривать именно как процесс саморегуляции, исходную ориентировку на то, что может помочь осуществлению деятельности, не обязательно данной стрессогенной ситуацией (например, ВПР или эпизоды ОГЭ и ЕГЭ). Саморелаксация – способность поддерживать тот уровень активности, который поможет осуществлению текущих учебных целей и задач («Я могу легко расслабиться даже, находясь в состоянии внутреннего напряжения в стрессовой ситуации экзамена»). По сути, саморелаксация представляет способность к общей регуляции своего эмоционального состояния в случае, если достижение значимых целей этого требует.

В структуре самоконтроля выделяются когнитивный и аффективный компоненты. Когнитивный самоконтроль понимается как способность к планированию, планомерной постановке целей, поэтапному продвижению к ним, предвосхищению затруднений (например, «Перед тем как взяться за решение, я мысленно обдумываю весь ход действий»), тогда как аффективный самоконтроль – как способность ориентироваться на цель в стрессогенных условиях, основанная на преодолении тревоги, готовность браться за задачи, не задумываясь о неприятных последствиях (например, обратный пункт: «Если мне предстоит ответственное, но неприятное дело, я часто представляю, как плохо буду себя чувствовать, если не сделаю его на «пять»). В отличие от ориентации на действие/состояние, относящиеся скорее к фокусу внимания и выбору стратегии в определенных ситуациях (планирования, реализации, неудачи), самоконтроль описывает общие способности планирования и сосредоточения на цели без тревоги.

Развитие воли включает компоненты, обеспечивающие устойчивое достижение цели в течение длительного времени и вопреки возникающим

помехам: мобилизацию при возникновении трудностей в достижении цели – инициативность, волевая активность, способность к концентрации. Содержательно данный компонент наиболее близок представлению о волевой регуляции, вступающей в действие после планирования, после формирования намерения и обеспечивающей переход намерения в действие и его дальнейшее поддержание.

Следует отметить, что в ряде версий модели нередко называют этот и все последующие компоненты негативно: так, говорят о «подавлении воли» как слабости связи между намерением и системой достижения цели, и все пункты, включенные им в шкалы волевой активности и способности к концентрации, обратны. Инициативность в структуре развития воли – это общая способность предоставить необходимую энергию, мобилизовать силы для начала действий, при этом цели могут быть своими или чужими, но принятыми личностью (например, «Если мне нужно выполнить домашнее задание, то я предпочитаю начать не откладывая»). К волевой активности относится способность поддерживать достаточно энергии для воплощения намерения в действие, продолжения деятельности, борьба с пассивностью (например, обратный пункт: «Мне редко удается реализовать свои намерения»). Способность к концентрации – способность устранять отвлекающие моменты, препятствовать внешним и внутренним раздражителям, мешающим достижению цели (например, обратный пункт: «Я часто обнаруживаю, что думаю совсем не о тех вещах, которыми занимаюсь в данный момент»).

Чувствительность к себе (в ряде версий определяется через свою противоположность – «самоподавление») является основой для интеграции и переработки эмоциональных переживаний, как положительного, так и отрицательного опыта, а также противоречивых аспектов ситуации. Включает ориентацию на действие после неудач, конгруэнтность собственным чувствам и интеграцию противоречий. Ориентация на действие после неудачи подразумевает готовность конструктивно относиться к неудаче, сохранять ориентацию на действие и учиться на ошибках (например, обратный пункт:

«Если случается что-то неприятное, мне обычно требуется много времени, прежде чем я опять смогу сконцентрироваться на делах»). Конгруэнтность собственным чувствам определяется как способность отличать то, что важно самому человеку, от чужих ожиданий и давления, постоянная проверка согласованности ожиданий других со своими собственными целями и готовность действовать в соответствии с тем, что важно и конгруэнтно личности (например, обратный пункт: «Находясь под чьим-либо влиянием, мне трудно осознать свои собственные потребности»). При низкой конгруэнтности человек живет не своими желаниями и чувствами, а желаниями и чувствами других людей. Хотя конгруэнтность содержательно близка самоопределению, они относятся к разным уровням самоуправления: в первом случае речь идет о согласовании своих конкретных целей с желаниями и потребностями вопреки внешнему давлению, тогда как во втором – об общем переживании своих целей как лично значимых, действительно «своих». Наконец, интеграция противоречий описывается как способность интегрировать в свое «Я» противоречивые мысли и ощущения, принимать противоречивые аспекты опыта как часть единой реальности, соотнося их со своими ценностями и нормами.

Последняя группа компонентов самоуправления включает компоненты требований, предъявляемых проблемной школьной ситуацией к учащемуся, и угроз его позиции лидера. Заметим, что в такой формулировке эта группа выглядит несоответствующей другим, и ее изначальное включение в модель объясняется стремлением подчеркнуть важность учета ситуации и ее субъективного восприятия для понимания способности личности к самоуправлению. При этом преодоление неудач тесно связано с лидерскими качествами и готовностью личности учиться на своих ошибках.

Следует заметить, что по меньшей мере три компонента модели напрямую апеллируют к конструкту ориентации на действие/состояние. Хотя ряд ученых не отрицают этой связи, в отношении самоуправления они говорят о более высоком уровне саморегуляции, что сказалось и на особенностях операционализации. Так, все компоненты самоуправления оцениваются и

интерпретируются скорее как готовность или способность, тогда как ориентация на действие/состояние измеряется как наиболее вероятный фокус внимания в различных конкретных ситуациях.

Лидерские качества достаточно часто связывают со спортивными достижениями, потребительским поведением, регуляторными процессами аффективного уровня, хотя исследований, посвященных взаимосвязи лидерских качеств и академической успешности, относительно немного. Вероятно, основная причина этого – крайне детализированный характер теории, включение большого количества различных сложно организованных конструктов, многие из которых не только неоднозначно понимаются в разных подходах (например, саморегуляция, самоконтроль, доступ к себе) и при операционализации имеют выраженную авторскую трактовку, но и видоизменялись по мере развития научных взглядов.

Тем не менее, в ряде исследований было показано, что при более высоких показателях самоопределения (и косвенно через самоопределение – самомотивации и саморелаксации) отмечается лучший баланс между разными сферами жизни учащегося, а лучший доступ к себе тесно связан с позитивными эмоциями [1, с. 27]. При низком уровне инициативности и самомотивации (при ориентации на состояние) контроль со стороны помогает учащимся противостоять непосредственным импульсам и желаниям [5, с. 14]. Планомерность и целеустремленность в структуре самоорганизации деятельности будут связаны с компонентами саморегуляции и самоконтроля в методике исследования самоуправления, настойчивость, фиксация и самоорганизация – с компонентом самоконтроля, а ориентация на настоящее – с ориентацией на действие. Крайне важен также аспект самоуправления, особенно ориентация на действие после неудач, преодолением неудач и ориентацией на действие в ожидании успеха. Наконец, более высокий уровень самоуправления должен проявляться в стрессогенной ситуации в предпочтении более «продуктивных» копинг-стратегий, направленных на активную переработку и преодоление, что особенно актуально в образовательной сфере.

Список литературы:

1. Алифанов С.А. Основные направления анализа лидерства // Вопросы психологии. 2018. № 3. С. 26-31.
2. Беспалов Д.В. Возрастные особенности динамики лидерства в школьных классах // Ученые записки. Научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 4. С. 4-12.
3. Касимова С.Г., Соловьев Р.И. Развитие лидерского потенциала старшеклассников // Концепт. 2017. № 4. С. 3-13.
4. Кленин Д. А., Сальников В.А., Ешкова В.А. Взаимосвязь динамики успеваемости с чертами личности студенток в процессе обучения // Омский научный вестник. 2016. № 5. С. 152-159.
5. Науменко М.В., Рогова Е.В. Особенности взаимосвязи функционального лидерства со степенью выраженности лидерских способностей членов учебных групп различного

