

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**Материалы
Всероссийской научно-практической
конференции**

Москва, РУДН, 25 февраля 2016 г.

**Москва
Российский университет дружбы народов
2016**

УДК 159.923(063)
ББК 88.37
С17

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Научные редакторы:

доктор психологических наук, профессор *С.И. Кудинов*,
кандидат психологических наук, доцент *С.С. Кудинов*,
кандидат педагогических наук, доцент *О.Б. Михайлова*

С17 Самореализация личности в современном мире :
материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 25 февраля 2016 г. / науч. ред. С. И. Кудинов, С. С. Кудинов, О. Б. Михайлова. – Москва : РУДН, 2016. – 215 с. : ил.

ISBN 978-5-209-07191-4

Сборник статей содержит материалы Всероссийской научно-практической конференции «Самореализация личности в современном мире», которая проходила на кафедре социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН. Более 40 участников из регионов России (Набережные Челны, Махачкала, Тула, Рязань, Самара, Смоленск, Тольятти, Тула, Уфа), а также иностранные аспиранты РУДН представили научные работы, посвящённые актуальным проблемам самореализации личности.

Издание предназначено для широкого круга исследователей, чьи интересы связаны с изучением самореализации, рекомендовано преподавателям высшей школы, аспирантам, студентам, а также специалистам-практикам, интересующимся проблемами и перспективами организационных условий для самореализации в различных областях деятельности.

УДК 159.923(063)
ББК 88.37

ISBN 978-5-209-07191-4

© Коллектив авторов, 2016
© Российский университет дружбы народов, 2016

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

СИСТЕМНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, И.Б. Кудинова

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Современные исследования, посвященные проблеме самореализации, свидетельствуют, что ее успешность способствует не только развитию профессиональных, социальных и личностных компетенций, но и обеспечивает уровень качества жизни, который оказывает влияние на все стороны жизни и деятельности человека. Особую значимость самореализация приобретает в трудные жизненные ситуации, спровоцированные как внешними вызовами, так и индивидуальными, личностными трудностями, возникшими в следствие недостатка внутренних ресурсов, утраты жизненного целеполагания и других негативных проявления в жизни человека. В настоящее время, в связи с бурными процессами интеграции и глобализации мирового сообщества возникает немало противоречий, особенно в среде молодых людей, которые все чаще сталкиваются с противоречиями между потребностью активного самовыражения в разных сферах жизнедеятельности и отсутствием эффективного механизма самореализации обусловленного внешними и внутренними препятствиями. Стремлением достичь успеха в обществе и профессии, стать независимым и конкурентоспособным и неспособностью определить приоритетную сферу в своем самоосуществлении. Потребностью быть открытым и свободным в самовыражении и наличием внутренней несвободы, обусловленной внутренними препятствиями в

виде нерешительности, тревожности, низкой самооценки и уровня притязаний, а также стереотипностью поведения. Все выше сказанное неизбежно обуславливает поиск эффективных механизмов самовыражения личности в период глобальных перемен и позволяет констатировать, что разработка проблемы самореализации личности становится одной из насущных и ключевых задач современной психологической науки. В тоже время, отсутствие единой теоретико-методологической платформы исследования данного феномена порождает множество проблем на этом уровне.

Анализ отечественной и зарубежной философско-психологической литературы, касающейся исследований самореализации, свидетельствует о том, что эта проблема является междисциплинарной и слабо разработанной, особенно в рамках отечественной психологии. Это подтверждается отсутствием единой методологии и теоретической базы исследования, неоднозначностью толкования понятия «самореализация», неправомерной подменой данного психологического образования другими дефинициями, такими как самоактуализация, самостановление, самоосуществление и другими, неопределенностью в объяснении генезиса данного феномена, противоречивостью предпосылок и детерминаций к ее проявлению, а также биполярность точек зрения на сущность и структурную организацию самореализации. Все это значительно затрудняет его исследование.

В последние годы все больше попыток предпринимаются к системному исследованию самореализации личности (Э.В. Галажинский, Л.А. Коростылева, С.И. Кудинов, С.С. Кудинов и др.). Основные исследования отечественных ученых, разрабатывающих данное направление, посвящены таким проблемам как: самореализации в основных сферах жизнедеятельности (Л.А. Коростылева, Л.И. Ожигова); специфика

профессиональной самореализации (С.А. Воломеев, Р.Г. Гаджиева); индивидуальные и личностные детерминанты самореализации (К.В. Архипочкина, Н.П. Авдеев, С.Р. Айбазова, И.В. Костакова, С.С. Кудинов); самореализация в зрелом и пожилом возрасте (Т.З. Козлова, И.В. Солодникова.); гендерные стереотипы и самореализация (Е.А. Денисова, Чжан Тэн); взаимосвязь самореализации и социально-психологической адаптации (И.В. Кулагина); самореализация и успешность деятельности (Чжан Пэн Хао).

Перечисленные выше работы авторов выполнены в рамках различных методологий. Большинство исследований отличает аналитический подход, в рамках которого самореализация изучается как поведенческая либо когнитивная характеристика. Не рассматриваются какие-либо внешние или внутренние связи. Более того, остаются не востребованными при анализе этого феномена волевые, эмоциональные, рефлексивные и другие характеристики, что не дает полной картины проявления данного психологического образования. В то же время, манифестация системного подхода при исследовании самореализации, часто остается декларативной, в связи с нарушением принципа системности. Поскольку искусственно выделяется несколько характеристик и доказывается их взаимосвязь на основе корреляционного анализа.

Вышесказанное, обуславливает необходимость обоснования системной методологии исследования самореализации личности. Опираясь на работы Б.Ф. Ломова, системный анализ предполагает: 1) многомерность образования, 2) его многоуровневость и иерархичность, 3) многомерную классификацию его свойств, 4) признание его полидетерминированности 5) изучение взятого образования в его развитии. Не перечисляя далее множество авторов, посвятивших свои работы этой проблеме, так как они в целом отражают сформулированные идеи Б.Ф. Ломова с

некоторыми отступлениями, остановимся на обосновании системной концепции самореализации личности.

Основными постулатами в построении системной модели самореализации личности, с нашей точки зрения, могут служить ряд оснований. Первое - это комплекс разноуровневых систем, обеспечивающих успешность самореализации личности. В качестве таких систем выступают психофизиологическая система, выражающаяся в задатках и природных способностях. Анатомо-физиологические особенности, свойства нервной и свойства темперамента являются предпосылками для успешной самореализации человека в какой-либо сфере.

Психологическая система – обеспечивающая процесс самореализации за счет индивидуально-личностного ресурса субъекта. Социальная система оказывает внешнее воздействие на успешность самореализации субъекта через малые и большие социальные группы, отношения, культуру, религию, традиции и социальные стереотипы. Педагогическая система воздействует через совокупность обучения и воспитания формируя ценности, идеалы, взгляды, убеждения, мировоззрение, личностное, интеллектуальное и социальное развитие субъекта. Психозэкологическая система обеспечивает определенный успех самореализации благодаря сложившимся экологическим обстоятельствам. В ряде работ Р.А. Зобов, А.И. Крупнов, В.И. Панов и других отмечается влияние повышенного фона радиации, загрязнения воздуха, некачественной питьевой воды, неблагоприятного температурного режима на психику человека, вследствие чего может проявляться повышение агрессивного поведения, снижение жизненного тонуса, психологической активности, проявление депрессии и других негативных факторов, отрицательно влияющих на самореализацию личности.

Второе – это исследование самореализации как функциональной системы, раскрывающей связи и соотношения между различными ее уровнями и

характеристиками. На макроуровне существует возможность анализа самореализации с позиций социальных предпосылок, психологических факторов, педагогических технологий, психозекологических условий и психофизиологических характеристик. На микроуровне связи и отношения могут просматриваться в структурной организации этого феномена между отдельными составляющими с учетом гендерных, возрастных, национально-этнических и индивидуально-типологических особенностей.

Третье - возможность изучения как горизонтальных, так и вертикальных связей между различными системами и признаками самореализации. На горизонтальном уровне существует возможность рассмотрения отдельных характеристик, например, различных социальных условий или педагогической технологий и их роль в успешности самореализации. На вертикальном уровне анализу могут быть подвергнуты определенные психофизиологические задатки, развивающиеся в системе обучения и разворачивающиеся в социальной сфере, оказывающие таким образом, определенную роль в самовыражении субъекта.

Четвертое - обоснование системообразующих, интегративных образований самореализации. К таковым, на наш взгляд, можно отнести ценностно-установочные составляющие, мотивационно-потребностные, эмоционально-волевые, когнитивно-смысловые, рефлексивно-оценочные, конативные.

И последнее - направленность на изучение системы индивидуальных характеристик самореализации личности. То есть, уход от аналитических стратегий, где анализируются отдельные составляющие. В рамках системной парадигмы особую значимость приобретает комплексный анализ перечисленных выше составляющих, их взаимозависимость, самоотношение и детерминация.

Рассматривая самореализацию как многомерное системное образование необходимо выделить формы ее проявления. Опираясь на многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов можно указать, что в основном обсуждается внешняя форма самореализации направленная на самовыражение индивида в различных сферах жизнедеятельности: профессии, творчестве, спорте, искусстве, учебе, политической и общественной деятельности и др. В то же время, представители гуманистического подхода самореализацию сводят к личностному росту человека. Исходя из этого можно предположить, что существует как внешняя, так и внутренняя формы самореализации. Нельзя не согласиться с тем, что личностный рост и духовное совершенство имеют весьма отдаленное отношение к внешним формам самовыражения.

Еще один дискуссионный вопрос касается видов самореализации. В современной литературе выделяется профессиональная самореализация, самореализация личности как таковая, без относительно сферы приложения, самореализация творческая и самореализация в брачно-семейных отношениях. По всей видимости, можно говорить о множественности видов самореализации, если принимать во внимание опредмечивание этого процесса: профессиональная, учебная, творческая, административная и т.д. Что, по нашему мнению, не совсем оправдано. Целесообразно выделить деятельностьную, социальную и личностную самореализацию по следующим основаниям. Деятельностная самореализация характеризуется самовыражением субъекта в различных видах деятельности, обеспечивая тем самым, высокий уровень компетенций в той или иной сфере приложения своих возможностей. Причем, деятельность не обязательно может быть связана с профессией субъекта, это может быть любительский спорт, художественное творчество, коллекционирование или

хоровое пение. Социальная самореализация связана с выполнением гуманитарной, общественно-хозяйственной, общественно-политической, общественно-педагогической, военной либо любой иной общественно-полезной активностью. Личностная самореализация направлена на духовный рост человека, обеспечивая на первых этапах развитие личностного потенциала: ответственности, толерантности, эмпатии, любознательности, эрудиции, креативности, нравственности и т.д.

И последнее, рассматривая самореализацию как многомерное системное образование нельзя обойти вниманием вопрос ее структурного содержания. Рассматривая подходы различных авторов, обосновывающих системный характер различных психических образований можно отметить, что в качестве базовых основ выступают активность, направленность и саморегуляция. При системном рассмотрении самореализации необходимо, на наш взгляд, отталкиваться именно от этих континуумов, выделенных В.Д. Небылицыным. Активность самореализации в данном контексте представлена формально-динамическими характеристиками, отражающими в поведении, деятельности и общении свойства нервной системы и свойства темперамента. Саморегуляция данного психологического образования обеспечивается эмоционально-волевыми составляющими, а направленность реализуется через представленность когнитивно-смысловых характеристик.

Таким образом, психологическую структуру самореализации представляют ряд компонентов. Ценностно-целевой компонент, включающий определенные ценности, цели и установки индивида, реализуемые в разных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза. Мотивационно-смысловой аспект этой системы представлен когнитивными, мотивационными и рефлексивно-оценочными характеристиками. Он осуществляет селекцию и приоритет

тех или иных смыслов предметных отношений и побуждений. Глубину и точность когнитивных значений и их роль в поведении субъекта (креативность-консервативность). Выбор доминирующих побуждений ориентированных на других людей (социоцентричность) или на себя (эгоцентричность). Определение приоритетной зоны приложения и эффективность самореализации личности в соответствии с поставленной целью и предполагаемым результатом в различных сферах жизнедеятельности: предметно-деятельностной, социально-коммуникативной или субъектно-личностной.

Инструментально-стилевая подсистема представляет собой единство когнитивных, эмоциональных и регуляторных переменных. При этом большинство из них состоит из биполярных, внутренне противоположных признаков. В связи с этим данный аспект самореализации имеет достаточно четко очерченные полюса. Основная роль этой подсистемы связана с обеспечением регуляторно-энергетической функции активности и саморегуляции. Кроме того, между указанными подсистемами самореализации существуют специфические связи и отношения, указывающие на индивидуальные особенности самоосуществления индивида.

Перспективность системной парадигмы самореализации обусловлена тем, что она способствует решению фундаментальной проблемы преодоления разрыва между активностью, направленностью и саморегуляцией при исследовании самореализации, которые интегрированы в механизм этого образования.

Во-вторых, она открывает возможность познания психологической структуры самореализации и внутренних механизмов взаимодействия ее различных характеристик.

В-третьих, она создает предпосылки для разработки научно-обоснованных технологий оптимизации и коррекции самореализации.

В-четвертых, позволяет учитывать природу различных подсистем самореализации. С одной стороны, инструментально-стилевую, а с другой мотивационно-смысловую. Первая группа признаков в большей мере обусловлена природными предпосылками, зависит от черт темперамента и свойств нервной системы. Вторая группа в значительной степени зависит от социального окружения, среды, условий деятельности, обучения и воспитания, более подвижна и изменчива.

И, наконец, она дает возможность выявить психологические особенности самореализации личности в зависимости от пола, возраста, социокультурного окружения, национально-этнических и индивидуально-типологических особенностей.

Таким образом, представленный взгляд на проблему системной организации самореализации личности представляется нам достаточно инновационным и продуктивным. Позволяет сосредоточиться при исследовании данного феномена не на частностях, затрудняющих увидеть все грани этого образования, а на системообразующих континуумах, позволяющих детально проанализировать системный механизм этого феномена с учетом огромного количества составляющих.

Литература

Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности// Автореф. Дисс.насоис. ученой степени д.псх.н. – Барнаул: БГПУ, 2002. 43 с.

Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях/ Ф.Ф. Королев// Сов.педагогика. - 1970. - № 8. - С. 113-115.

Кудинов С.И. Системная модель самореализации личности// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2008. - № 1. - С. 28-37.

Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности// Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ВОЛЕВОЙ АКТИВНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Т.А. Шилова

Россия, Москва, ГАО ВО МГПУ ИПССО

На современном этапе реализации новых федеральных государственных стандартов в общеобразовательных организациях повышается интерес к новым инновационным программам, целью которых является самореализация. Существенным аспектом является психологическое здоровье, которое в свою очередь отражается на повышении заинтересованности в волевой активности. Одной из базовых составляющих личности является волевая активность как психологический феномен. Она имеет особую значимость через самореализацию как цель и ценность, как потребность и результат. По мнению С.И. Кудинова, теория самореализации сформулирована как отражение через многоуровневые системные образования, проявляющиеся в деятельности, поведении, общении (Кудинов, 2015). В связи с этим особую значимость в жизни отдельной личности, в том числе подростка, приобретает идея авторства собственной жизни, реализуемая через смысловое творчество, целеполагание, самоопределение, волевую активность, а так же при наличии снятия отклонений в поведении. Это позволяет личности подростка преодолевать трудности, встречающиеся на ее пути, обретать ею готовность стойко переносить тяготы и лишения, возникающие в повседневной жизни. Способствует же выработке сильной волевой активности, выстраиванию личностью собственной линии жизни, стремлению и умению ею сделать для себя ценностный выбор. Вся деятельность подростков должна быть направлена на самосозидание, что представлено исследователями Е.С. Романовой, И.В.

Рябовой, Л.Ю. Овчаренко, Б.М. Абушкиным в модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в отношении учащихся образовательных учреждений (Романова и др., 2015). Парадигма сопровождения реализуется через системную деятельность, направленную на успешность самореализации, социальной адаптации, развития волевой активности (Казаренков 2011, Кудинов, 2015, Романова Е.С. и др., 2015).

Модель самореализации включает анализ исходной ситуации и противоречия развития в образовательной ситуации. Отсюда, цель и задачи нашей работы состояла в изучении проблемы самореализации подростков, отклоняющихся в поведении и развитию волевой активности, а так же снятию отклонений в поведении и выработке сильной волевой активности личности. Исследователи социальной педагогики раскрывают особенности, фазы самореализации и способы оказания помощи детям в процессе самореализации (Иванов, 2013, Чельшева, 2012).

Представители отечественной психологии Е. С. Романова и Б.Н. Рыжов С. В. Львова, Т.А Шилова занимались явлением социального воспитания личности через определенный способ существования человека, свободный личностный выбор, который обогащает личность, позволяет строить и созидать свое будущее. Работы современных психологов раскрывают принципы утверждения и самореализации личности в качестве свободной личности: воля и сознание дают возможность их обладателю стать личностью, внутренний мир которого открыт позитивным изменениям, придающим личности достаточный волевой потенциал для преодоления им труднейших жизненных ситуаций.

Анализируя взаимосвязь самореализации и формирования волевой активности личности, авторы отмечают, что разные точки зрения на проявления в

поведении и в учении показывают разные подходы на проявления отклонений в поведении (депривация, дезадаптация, дезинтеграция, девиантное и делинквентное поведение, трудновоспитуемость, а также слабая социализация). По мнению Т. А. Шиловой, «отклоняющееся поведение характеризуется системой поступков, противоречащих принятым в обществе правовым и нравственным нормам (Шилова, 2016). Самореализация личности включает психологическое сопровождение формирования волевой активности. По мнению Ю.В. Чельшевой, психологическое сопровождение «это, прежде всего, комплексная помощь, планомерное создание условий для целенаправленного развития личности в процессе ее самореализации» (Чельшева, 2012, С.57). Самореализация включает самоуважение, самопринятие, самооценку.

Все это предполагает пересмотреть место и роль отклоняющегося поведения, волевой активности в процессе самореализации. Под волевой активностью мы понимаем заданность развития личностью определенных способностей и готовности действовать, полноценно развиваться в социуме, преодолевая внешние и внутренние жизненные трудности.

Проблема волевой активности в самосуществовании личности заключается в поиске смысла собственной жизнедеятельности через постижение и преодоление внешних и внутренних препятствий. По мнению ряда авторов, поиск смысла собственной жизнедеятельности целесообразно осуществлять в процессе практико-ориентированной самореализации подростков, отклоняющихся в поведении. «Практика - это, прежде всего процесс овладения различными видами профессиональной деятельности, в котором преднамеренно создаются условия для самопознания, самоопределения студента в различных профессиональных ролях и формируется потребность

самосовершенствования и самореализации в профессиональной деятельности».

По нашему мнению, волевая активность является фактором, усиливающим самореализацию (Шилова, 2014). В структуре волевой активности автор выделяет активизирующую и тормозную функции, рассматриваемые через уровень развития волевых качеств, таких как: настойчивость, инициативность, выдержка, дисциплинированность. Этой же проблеме посвящены работы А.В. Иванова, исследующего волевые качества личности в аспекте активности (Иванов, 2013). Уровень волевой активности определяется взаимосвязью внешней стимуляции и мотивации, регулируемых интеллектуальными и нравственными способностями, а также стремлениями к постоянному совершенствованию.

Волевая активность в известной мере помогает личности стать неординарной, сформировать для себя особые смысложизненные установки, найти и утвердить себя в определенном социальном ранге, реализовать свои творческие способности, преобразуя при этом среду обитания в соответствии со своими потребностями. Волевая активность личности – это своего рода комплекс таких волевых качеств, как целеустремленность, инициативность, активность и самостоятельность, умение личности преодолевать внешние и внутренние трудности, встречающиеся в жизнедеятельности, адекватно оценивать свое место и назначение в том или ином окружении.

Важное место, как пишет А.М. Тютченко, можно уделить социально-психологической компетентности (Тютченко, 2013). Самореализация исследована с позиций системы ценностных ориентаций, которые, как отмечает С.В. Львова «формируются во многом под влиянием ценностей ближайшего социального окружения: семьи, референтных групп» (Львова, 2016, с. 66). Однако, работ по психологическому сопровождению и влиянию развития

волевой активности личности подростка на самореализацию не достаточно. Отсюда, целью данной статьи является, разработка системы психологических условий социализации и развития волевой активности личности у подростков, отклоняющихся в поведении.

Для определения принадлежности испытуемых к нарушенным типам отклоняющегося поведения были использованы методики по выявлению внешних и внутренних мотивов обучения (О.И. Павлюк); определению положительных и отрицательных эмоций по отношению к учению (В.В. Гагай); по изучению умений достигать цель в условиях помех (Г.А. Урунтаева); по оценке волевой активности методом обобщения независимых характеристик (Т.А. Шилова).

Был использован качественный метод анализа документов, включавший в себя рассмотрение личных дел испытуемых. Использовались организационные, психодиагностические опросники для выявления характера недоразвития волевой активности личности. Осуществлена статистическая обработка данных: коэффициент ранговой корреляции Пирсона(r), t -критерии Стьюдента, угловой критерий Фишера (ϕ) – для определения принадлежности испытуемых к группам нарушения жизнестойкости.

Методики психодиагностики показали возможность их использования для определения уровня развития волевой активности и отклонений в поведении, а так же решения вопросов воспитательных и коррекционных задач в контексте социализации посредством психологического сопровождения.

По результатам исследования выявлено, что отклонения в поведении наблюдаются у 53% испытуемых. У данных испытуемых выделяются такие психологические особенности как: сниженная переносимость трудностей повседневной жизни, наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций; скрытый комплекс неполноценности,

сочетающийся с внешним проявлением превосходства; внешняя социабельность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами; стремление уходить от ответственности перед принятием решения: зависимость; тревожность.

Таким образом, можно сделать вывод о значимости исследований отклонений в поведении личности. Намеченное и проведенное диагностическое обследование подростков с отклонением в поведении показывает их проявления в реальных условиях учебно-воспитательного процесса. Апробирован ряд методических приемов адекватных задачам диагностики. Полученные экспериментальные данные позволяют говорить о том, что различные типы отклонений в поведении сказываются на характере взаимодействия со сверстниками и ближайшим окружением. Необходимым условием развития сильной волевой активности через самореализацию подростков, отклоняющихся в поведении личности, является психологическое сопровождение, осуществляемое с окружающими личность подростка педагогами, родителями, психологами.

Литература

Иванов А.В. Социальная педагогика, М.: Издательство «Дашков и К», 2013 с. 424.

Казаренков В.И. Творчество педагога как система //Системная психология и социология. 2011. Том 1. № 3.С.109-

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 5. - С. 72-79.

Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности //Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83). - С.114-121.

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография / С.И. Кудинов, С.С.Кудинов, О.Б. Михайлова, М.А.Рушина. Москва, 2015. 210 с.

Львова С.В. Взаимосвязь успеваемости и тревожности в младшем школьном возрасте // В сб. Социальное воспитание: системный подход / Под ред. А.В. Иванова. – М. ИТД «ПЕРСПЕКТИВА»; 2016. С. 65-73.

Пономарева Е.А., Пономарева Д.И. Агрессивное поведение подростков: причины и особенности // Вестник Московского городского педагогического университета.- М.: МГПУ, 2003. № 1 (4).- С. 106-110.

Романова Е.С., Абушкин Б.М. Социально-психологические аспекты отношения школьников к физкультурно-спортивному комплексу ГТО // 2015. Том 3 (15). С.17-25.

Романова Е.С., Решетина С.Ю., Абушкин Б.М. Психологические аспекты активизации творческого потенциала и организации самостоятельной научно-практической работы студентов ГБОУ ВО МГПУ ИПССО / Е.С. Романова, С.Ю. Решетина, Б.М. Абушкин // Организация учебной и воспитательной работы в вузе. Вып.5. – М.: РГУП, 2015(ИОП РГУП: www.op.raj.ru). С.153-162.

Тютченко А.М. Системный анализ некоторых психологических категорий, используемых в социальной работе // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 129-135.

Челышева Ю.В. Психологическое сопровождение образовательного процесса в вузе / Ю.В. Челышева// Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2012, № 2 (4), С.56-68

Шилова Т.А. Социальное воспитание подростков, отклоняющихся в поведении // В сб. Социальное воспитание: системный подход / Под ред. А.В. Иванова. – М. ИТД «ПЕРСПЕКТИВА»; 2016. С. 35-42.

Шилова Т.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении / Т.А. Шилова // М.: Айрис-пресс, 2004, 176 с.

СВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Т.М. Буякас

*Россия, Москва, Московский государственный университет
им. Ломоносова*

В настоящее время подчеркивается роль системного подхода к исследованию самореализации. Самореализацию рассматривают как многомерное системное образование: выделяют разные *виды* самореализации, ее внешние и внутренние *формы*; дискутируется вопрос о связи этих форм (Кудинов, 2015).

Мы хотим показать, насколько оказываются *связаны* внешняя и внутренняя формы самореализации: профессиональная и личностная. Эта связь, как мы считаем, особенно ярко обнаруживает себя в процессе *профессионального становления*.

В.П. Зинченко предельно точно и красиво сформулировал наличие этой связи: «подлинное образование невозможно без страсти стать человеком». Соответственно, считал он, образование, разрывающее связь этих процессов, непродуктивно и поэтому недопустимо. Для профессии психолога эта связь особенно актуальна – ведь о психологе-профессионале говорят, что он «работает собой». Главный инструмент психолога-профессионала – он сам, в отличие от психолога-ремесленника, основу работы которого составляют методики, тесты, опросники. Личность психолога органически вплетена в процесс его деятельности своей участвующей позицией – со-участием, со-чувствием ее автора.

Профессионализм есть наилучшее, совершенное исполнение, решение поставленной задачи. Но если

посмотреть шире – это есть исполнение главного *Дела своей жизни – исполнения Себя*.

Очень сильный помощник в движении по пути профессионализации – это живущая в нас *базовая потребность выразить, воплотить Себя в своем Деле*. Крупный американский психолог Д. Сьюпер сформулировал теорию «конгруэнтности Я-концепции и профессии», согласно которой *представления человека о самом себе* есть важнейший детерминант его профессионального становления. Человек, считает Д. Сьюпер, неосознанно ищет профессию, в которой он будет сохранять соответствие своим представлениям о себе, а «входя в профессию», будет *искать осуществления этого соответствия*. На первостепенной важности согласования индивидуальности человека с требованиями его работы ставил большой акцент в своих исследованиях отечественный психолог Е.А. Климов. Специалист должен осознавать свои личные качества и возможности, чтобы приспособлять себя к требованиям деятельности. Так он развивает свой почерк – индивидуальный стиль деятельности. Степень соответствия определяет эффективность профессионализации.

То же соответствие, но говоря о нем более поэтично, свидетельствовали Мастера языка и мысли. Р.- М.Рильке: «ты обречен оставаться не тем, за кого выдаешь себя до тех пор, пока твоя работа не станет твоей сущностью настолько, что ты уже не сможешь делать ничего иного, как оправдывать себя ею». И.В. Гете: в «Вильгельме Майстере»: «В глубинах человека заложена *творческая сила*, которая способна создать то, что должно быть, которая не даст нам покоя и отдыха, пока мы не выразим, не воплотим это вне нас тем или иным способом». М Пруст: Когда найдено *Дело, в котором ты соответствуешь Себе*, то ты начинаешь «раздавать Себя в разные вещи» и тогда «можно открывать великие истины и великие красоты не только в «Мыслях» Паскаля, но и в рекламе туалетного мыла» (цит. по Бюакас

Т.М., 2010). Почему? Да по тому, что, когда ты «раздаешь Себя в разные вещи», все, что ты делаешь, становится воплощением и продолжением тебя самого, превращается в живой поток творчества, за каждое мгновение которого ты в ответе. Человек начинает *видеть Себя в том, что он производит*, будь то объекты, мысли или поступки. Профессионал *находит Себя* в продуктах своей деятельности. Утонченный взор Оскара Уайльда увидел и сформулировал это предельно точно и красиво: «Всякий портрет, написанный с любовью, — это, в сущности, портрет самого художника, а не того, кто ему позировал» (там же).

Так в профессии человек начинает *выражать и воплощать самого Себя*. Можно сказать, что профессия становится средством «сказывания себя». Иначе говоря, деятельность профессионала имеет всегда *личный характер*, т.е. выражает и воплощает через себя *личность профессионала*.

Преимущество профессионала в том и состоит, что во всем, что он производит, будь то объекты, мысли или поступки, он *соответствует Себе*. Но в то же время, через эти действия, человек осознает (подчас впервые!) самого себя: начинает одновременно *познавать самого себя*, а в пределе *сотворять себя*. Иными словами, профессионализм, предъявляя особые *требования к личности профессионала*, одновременно, *конституирует эту личность*. Идет процесс обогащения личности средствами профессии. Так завязывается своего рода *диалог* между профессиональной и личностной самореализацией.

Подчеркнем, что потребность выражать, воплощать самого Себя в своем Деле оказывается базовым условием *стойкого интереса, устойчивой мотивации* к профессиональной деятельности и успеха в ней. Соответственно, потребность выражать себя в своем деле — есть *главный внутренний побудитель* направленной активности человека.

Невозможность выражать Себя через деятельность порождает хорошо известную в психологии труда *«проблему отчуждения»* и сопутствующие ей состояния апатии, скуки, усталости, чувства глубокого неудовлетворения собственным трудом и т.д., и т.п. В качестве главных факторов, порождающих ситуацию отчуждения, обычно перечисляют следующие: крайнее недоиспользование умений и способностей человека; недостаток автономии и чувства ответственности; принудительный характер труда; невозможность самостоятельно контролировать собственную деятельность и пр. Видно, что все перечисленные факторы связаны с тем, что человек *не выражает себя ни в процессе, ни в результате труда*. Стандартным следствием такой деятельности будет глубокий *личностный конфликт*.

Профессионализм соизмерим исключительно с *творческим отношением к делу*: о профессионале можно сказать, что он непрерывно рождается внутри самой работы, на каждом ее шаге. Его следующий шаг может не вытекать из предшествующего, а должен стать *моментом рождения* ответа, единственно возможного здесь и сейчас. В противном случае специалист будет реализовывать всего лишь стереотипы поведения, схемы мышления, лишённые живой мысли, живого чувства; длить ранее наработанное, использовать психотехнологии. Соответственно, в своей деятельности профессионал никогда не бывает «равным себе» (М.М. Бахтин), он непрерывно обретает *новый опыт себя*. Таким образом, становление профессионала есть движение в пространстве *«возможного человека»* – человека в перспективе своего развития, т.е. того, которого еще нет, как *готового*, а есть лишь как возможность мысли, чувства, поступка. Говоря о профессионале как о «человеке возможном», мы хотим подчеркнуть, что на пути профессионального становления человеку важно себя чувствовать всегда открытым для будущего,

преисполненным возможностей, тем, который *«всегда еще»*, а не *готовым и законченным*, как нечто наличное, как объект.

Такой подход к человеку мы находим у Л.С. Выготского в его «Гамлете», в работах М.М. Бахтина, Ж.П. Сартра, В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, А.А. Пузыря, А.Г. Асмолова.

Внутренним средством и основным условием творчества является состояние полной собранности, полной вовлеченности, полного присутствия в своем деле. В академической психологии известна корреляция творческого состояния с особым видом внимания — «производным первичным» (Э. Титчинер) или «послепроизвольным» (Н.Ф. Добрынин). Многие профессионалы хорошо осознают, насколько успех их деятельности зависит от устойчивой концентрации внимания. Известно, например, что видные шахматисты специально тренируются в беге и плавании, т.к. эти виды спорта помогают им поддерживать длительные периоды умственной концентрации, от которой прямо зависит успешность игры.

Теперь, после работ М. Чиксзентмихайи, мы можем объяснить, почему концентрация внимания есть базовое условие творчества (Чиксзентмихайи, 2011). В состоянии полного присутствия или «Потока» (а условие его формирования – концентрация внимания) *в наибольшей мере проявляется воля творческой силы* в человеке, которая настойчиво стремится высказать себя и найти для этого высказывания соответствующую форму. Какой будет это деятельность – не имеет значения: важно попасть в состояние полного сосредоточения на том, что ты сейчас делаешь.

Возможно, особенно убедительно связь внешней и внутренней форм самореализации обнаруживает себя при рассмотрении, какими *внутренними средствами деятельности* владеет профессионал. Профессионально

реализовать себя сумеет только тот, кто обладает высокоразвитым вниманием, рефлексивностью сознания, кто умеет опираться на данные внутреннего опыта, не проектирует свои проблемы на других, способен к самоконтролю и саморегулированию, у кого не занижена самооценка, кто владеет навыками саморегуляции своего состояния, умеет читать невербальный язык партнера, обладает развитым воображением, профессиональной интуицией, и пр., и пр.

Следующим базовым условием профессионального становления является *ценностно-смысловая сфера* профессионала. К выводу о главенствующей роли ценностно-смысловой сферы в процессе профессионализации приходят не только академические, но и практические психологи. Богатый опыт главного консультанта Центра по трудоустройству и занятости населения г. Москвы А.Р. Фонарева позволяет ему утверждать, что «главное внимание в процессе профессионального становления должно быть обращено на личность специалиста, т.к. от того, какой смысл имеет для него профессия, зависит успешность профессионализации» (Фонарев, 1997). Опыт А.Р. Фонарева показывает, что, когда не сформировано устойчивое смысловое пространство и его роль плохо осознана, когда на вершине смысловой пирамиды стоят преходящие смыслы, у человека происходит достаточно легкая смена темы, а иногда и профиля работы. Специалиста как бы «кидает» из стороны в сторону – он меняет содержание труда, берется то за одно, то за совсем другое. В соответствии с выше обозначенной позицией стержнем своей «концепции профессионализации» А.Р. Фонарев делает *систему ценностей*.

Мы видим, что ценностно-смысловая сфера есть *некий узел*, в котором воедино сцеплены процессы профессионального и личностного становления. Профессионализация идет рука об руку со становлением

личностной зрелости. Оба пути направляют человека в точку его незаместимого места в бытии; места, где он делает то, что *никто, кроме него и за него* сделать не может, и где *вся ответственность* за содеянное он берет исключительно на себя. Этим качеством *собственной незаместимости* и явлен профессионал. У каждого из нас, безусловно, есть такие примеры. М.Чиксентмихайи обычно приводит пример хирурга-профессионала, который делает всегда только короткую часть операции.

Чувство собственной незаместимости прочно удерживает человека в профессии, и, возможно, является главным условием устойчивой профессиональной мотивации. Мы опять видим, сколь ключевым оказывается место человека как личности в его профессиональной деятельности. К этой точке собственной незаместимости, по-видимому, и стремится самореализация, профессиональная и личностная.

Литература

Буйкас Т.М. Становление стойкого интереса к профессиональной деятельности //Вестн. Моск.ун-та.сер.14. Психология. 2010. № 2.

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография / С.И. Кудинов, С.С.Кудинов, О.Б. Михайлова, М.А.Рушина. Москва, 2015. 210 с.

Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности/ Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 5. - С. 72-79.

Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации //Вопросы психологии. 1997. № 2. С.88-97.

Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. М., 2011

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Кузнецова Т.В., Воробьева А.А.

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Формирование мировоззрения является, по сути, процессом и результатом самоопределения и самореализации личности, при этом система мировоззренческих взглядов включает в себя как знание о мире, так и представления, оценки, идеалы, нормы, ценности и др. Формирование такой системы требует присвоения процессам, явлениям и объектам определенных характеристик, опосредованных с помощью языка. На наш взгляд, именно язык выступает в качестве некоторой «основы», позволяющий более качественно и содержательно познавать окружающую реальность, оценивать ее и находить свое место в этой реальности, т.к. именно слова, их эмоциональная окраска в том или ином языке, коннотации и семантические смыслы во многом определяют отношение личности к тем или иным явлениям окружающей действительности (Шибяев М.В., Кипчатова А.В., 2014).

Особый интерес в связи с этим, на наш взгляд, представляют особенности самореализации и мировоззрения личности, владеющей двумя и более языками. Такая личность получает в процессе освоения языка большее количество языковых единиц (отдельных слов и выражений), с помощью которых она может давать характеристику окружающей ее реальности, включая описание своего места в ней (Зайцева М.В., 2007). Отметим, что в современном обществе созданы принципиально новые условия, позволяющие освоить иностранный язык гораздо более широкому кругу лиц, при этом методы изучения языка претерпели важное, на наш взгляд, качественное изменение,

а именно метод изучения языка с помощью погружения в культуру и общения с носителями языка (т.е. беспереводное изучение)стал намного доступнее с развитием современных средств коммуникации (Шабалина О.Л., Новосёлова А.А., 2012).

Интересны также особенности формирования мировоззрения самореализации, отмечаемые у так называемых билингов, т.е. людей (особенно детей и подростков), выросших в интернациональных семьях, в которых родители являются носителями разных языков. В таких семьях чаще всего ребенок изначально погружен в так называемую двуязычную среду и осваивает не один, а два «родных» языка. Для таких детей отмечается не только небольшая задержка речи (связываемая с необходимостью овладеть параллельно двумя языковыми системами), но и небольшие нарушения процесса самоопределения, в частности, в этнокультурном аспекте (Забелина Н.А., 2007). Мы полагаем, что сходная особенность, а именно выход за границы привычного этно- и социокультурного мировоззренческого идеала, может проявляться у личности, долгое время изучающий иностранный язык (особенно при погружении в языковую среду), а также при владении несколькими языками, при этом, на наш взгляд, язык будет выступать в качестве фактора самореализации на трех языковых уровнях: грамматическом, лексическом и семантическом.

Грамматический уровень наиболее ярко представлен в языках, принадлежащих к разным языковым ветвям и группам, а также в различных типах морфологической структуры языков. Мы бы хотели рассмотреть соотношение указанных уровней на примере русского и английского языков. Этот уровень проявляется в особенностях построения речевых конструкций (отрезков): порядка слов, интонации, системы времен, склонений и спряжений и др. Так, глагольные формы *tenses* в английском языке,

характеризующие длительность описываемого действия, его частоту и завершенность, считаются одними из наиболее сложных для освоения русскоговорящими, ввиду отсутствия подобных категорий в языке. В английском существует четыре аспекта *tenses*: *Simple*, *Continuous*, *Perfect*, *Perfect Continuous*. Каждый аспект *tenses* применительно к одному из трех грамматических времен позволяет передать более точные и тонкие характеристики действия, непередаваемые дословно на русский язык, например, предложение «Мир меняется» (настоящее время, *Present*) на английский язык может быть переведено как “*The world changes*” (*Simple*, показывает факт изменчивости мира в целом), “*The world is changing*” (*Continuous*, показывает процесс изменения мира в данный момент времени), “*The world has been changing*” (*Perfect Continuous*, подчеркивает процесс изменения мира в данный момент времени, начавшийся в прошлом). При этом предложение “*The world has changed*” (*Perfect*, показывает факт завершенности действия) при переводе на русский не сохраняет грамматическое время оригинала («Мир изменился»).

Лексический уровень проявляется в словах и словосочетаниях. Например, значение русского слова *счастливый* (1. Полный счастья, такой, которому благоприятствует счастье, удача, успех; выражающий счастье. «Счастливая жизнь» 2. Благополучный, удачный. «Счастливого пути!») не совсем точно соответствует предлагаемому в большинстве словарей в качестве перевода английскому слову *happy* (*a feeling, showing, or causing pleasure or satisfaction* – чувство, показывающее или вызывающее удовольствие, или удовлетворение). Здесь видно, что значения слов не тождественны друг другу, хотя, несомненно, они очень близки между собой на лексическом уровне. Также к лексическому уровню относится так называемая «игра слов» — шутка, основанная на одинаковом

звучании или написании разных слов, не переводимый юмор, понятный носителям языка, но зачастую недоступный изучающим язык. В качестве примера можно рассмотреть фразу «Косил косою косою косою» (англ. *Across-eyed [person] was mowing [a lawn] with a crooked scythe*) – для носителей английского языка при переводе смысл высказывания сохраняется, но теряется каламбур. Аналогично при переводе с английского: *He could lead if he would get the lead out* (Он мог бы вырваться вперед, если бы ускорился).

Семантический уровень проявляется в грамматически оформленных по законам данного языка целостных единицах речи, являющихся главным средством формирования, выражения и сообщения мыслей, выраженных в предложениях и текстах (Брагина Н.Г., 2013). Смысловое восприятие текста зависит от уровня владения иностранным языком, знания родного языка, языковой среды и др., например, переводчик, владеющий русским и английским языками, при переводе художественного текста будет опираться на уровни владения обоими языками для наиболее корректного перевода, при этом допустимы отклонения от оригинала для передачи стилистических особенностей в переводе. Также факторами, влияющим на понимание смысла высказывания, могут быть различные культурно-лингвистические, в том числе этические, нормы языка. Например, формы обращения, так, форме второго лица единственного и множественного числа *you* в английском языке соответствует русские формы *ты* (единственное число) или *вы* (множественное число), а также принятая форма «Вы» (единственное число, вежливое обращение). Поэтому в ряде ситуаций может возникнуть сложность при определении социального статуса говорящих или взаимоотношений между ними.

Таким образом, можно говорить о том, что изучение иностранного языка как системы, включающей грамматику, лексику и семантические смыслы, позволяет личности более

эффективно реализовать свой потенциал за счет повышения качества и содержания восприятия окружающей реальности и может быть использовано при работе с личностью, в частности, в условиях межкультурной адаптации. Однако практический учет данного фактора в самореализации личности является, на наш взгляд, недостаточно изученным в современной психологической науке и представляет определенный интерес для дальнейших, в том числе, междисциплинарных исследований.

Литература

Брагина Н.Г. Социокультурные конструкты в языке: Монография.— 2-е изд., испр. и доп. — М. : ФЛИНТА, 2013. — 387 с.

Забелина Н.А. О билингвизме // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2007. – №2. – С.14-19.

Зайцева М.В. Формирование языковой картины мира при изучении иностранного языка // МНКО . 2011. №1 / Зайцева М.В. – Режим доступа:<http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoy-kartiny-mira-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-1>

Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности/ Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 5. - С. 72-79.

Шабалина О.Л., Новосёлова А.А. Формирование социокультурной компетентности студентов университета средствами иностранного языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2012. — № 3. — С. 136-140.

Шibaев М.В., Кипчатова А.В., Особенности овладения языком и вторичная языковая картина мира как зеркало социокультурной адаптированности мигрантов (на материале тестирования по русскому как иностранному на территории красноярского края) // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. — 2014. — №3. — с. 169-172.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЦЕССОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Е.В.Михайлина

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

В рамках данной статьи предлагается рассмотреть взаимосвязь и взаимообусловленность двух процессов: самореализации и самоопределения личности. Чаще всего, они рассматриваются отдельно, вопросам самореализации традиционно больше внимания уделяется в западной психологии, в российской же психологической науке понятие самоопределения является одним из ключевых.

Проблематика самоактуализации и самореализации личности активно разрабатывалась американским психологом А. Маслоу (Маслоу А., 2008). Он считал, что потребность в самоактуализации является наивысшей потребностью человека, ее он удовлетворяет в последнюю очередь, когда остальные, находящиеся ниже, уже удовлетворены. То есть, согласно А. Маслоу, самореализация, как бы венчает собой развитие индивида. Человек самореализовавшийся представляет собой наиболее развитую личность во всех отношениях.

Среди российских исследований проблем самореализации выделяется полисистемный подход С.И. Кудинова (Кудинов, Крупнов, 2008; Кудинов, 2014; Кудинов и др., 2014). Автор рассматривает этот процесс как сложную систему, влияние на которую оказывают как микро-, так и макрофакторы. При этом, как отмечает автор, изменение в одном элементе системы влечет за собой изменения во всей системе.

Самореализация, как процесс, проходит в разных направлениях или плоскостях, видах деятельности. Реализация самого себя обязательно включает в себя процесс и результаты осознания человеком своих возможностей,

стремлений, желаний, способностей, задатков, своей активности и пр., иными словами всего своего потенциала. Это осознание является тем общим, что связывает процессы самореализации и самоопределения личности. На первый взгляд связь может быть и не столь явной, но давайте посмотрим более пристально.

В России самоопределению традиционно уделяется большое внимание как в педагогике, так и в психологии. Понимание этого процесса чрезвычайно важно для разработки эффективных стратегий обучения и воспитания, психологической помощи, здоровья общества в целом. Представляется справедливым рассматривать самоопределение как процесс творческий, направленный на создание человеком новой ценности – самого себя, и определение им в творческом поиске своего жизненного пути. Его можно трактовать как духовно-практическую деятельность человека, связанную с поиском нового в той области или том виде деятельности, которым он непосредственно занимается.

В данной связи важна также связь творчества с рефлексией, каждый творец мысленно возвращается в своем поиске к тому, что уже сделано, как это сделано, что не устраивает, что удалось. Ответы на эти вопросы также имеют отношение к ценностям человека, его морально-нравственным ориентирам. Последние очевидно формируются в процессе онтогенеза личности и под влиянием среды и имеют непосредственную связь с самоопределением и самореализацией. При этом у ученых до сих пор нет точного и однозначного определения процесса самоопределения. В рамках данной статьи приведем несколько.

Самоопределение (англ. self-determination) – процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни;

основной механизм обретения и проявления человеком свободы (Новейший философский словарь, 1999).

Самоопределение – центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре информационных, идеологических, профессиональных, эмоциональных и прочих связей с другими людьми (Популярная психологическая энциклопедия, 2005).

С.Л. Рубинштейн проблему самоопределения рассматривал в контексте проблемы детерминации: "всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)"(Рубинштейн, 1973).

По К. А. Абульхановой-Славской, самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности(Абульханова-Славская, 1989).

В зарубежной психологии в качестве аналога понятия "личностное самоопределение" выступает категория "психосоциальная идентичность", разработанная и введенная в научный оборот американским ученым Э. Эриксоном(Эриксон, 1996). Формирование чувства идентичности связано с осознанием собственной ценности и компетентности.

Из приведенных выше определений, видно, что хоть и позиции авторов разнятся, их всех объединяет то, что сам

процесс самоопределения личности они рассматривают в рамках взаимоотношений личности и среды, поиск и определение себя и своего места сейчас и в будущем. Если представить самоопределение как своеобразный план собственного развития, то можно сказать, что это план самореализации личности.

Кроме вышесказанного процессы самореализации и самоопределения имеют несколько общих для них особенностей. Во-первых, самореализация и самоопределение – сложные, многоступенчатые процессы. В их структуру входят разные виды самореализации и самоопределения – личностное, социальное, профессиональное и др., они постоянно взаимодействуют.

Во-вторых, еще одной особенностью этих процессов является их постоянная незавершенность. Так, если следовать определению А.В. Петровского, «Самоопределение личности – это сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях»(Петровский, 1982). Если представить нашу жизнь как бесконечную цепочку взаимосвязанных, многочисленных проблемных ситуаций, в которых человек должен выявить и утвердить свою позицию, то нетрудно сделать вывод о том, что процесс самоопределения с той или иной долей интенсивности продолжается всю жизнь человека. То же верно и в отношении самореализации

В-третьих, оба эти процесса происходят на жизненном пути и во многом определяются им же. Человек в процессе самоопределения создает образ своего будущего, намечает траекторию и выбирает способы и средства достижения означенных целей. Затем, начинает движение по избранному пути, то есть начинает самореализовываться. Но возникают различные непредвиденные обстоятельства, в которых человек должен заново выявить и оценить свою позицию.

Из вышесказанного можно сделать несколько **выводов.**

1. Процессы самореализации и самоопределения тесно взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. Самоопределение можно рассматривать как планирование самореализации, ее начальный этап.

2. Если мы понимаем самоопределение как творческий процесс, то то же самое верно и в отношении самореализации, она тоже суть есть творчество человека по сотворению и реализации самого себя.

3. Для успешной самореализации необходимо уметь творить, искать, генерировать. Следовательно, способности к творчеству у людей надо развивать. Этому же необходимо учить подрастающие поколения.

4. Если план (самоопределение) составлен верно, то и процесс (самореализация) достигнет результата. То есть большое количество ошибок и неточностей можно вычислить, предусмотреть и предупредить еще на этапе самоопределения.

Литература

Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1989.

Грицанов А.А. Новейший философский словарь. – Минск.: Книжный дом. 1999.

Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности //Дизайн и технологии. 2014. № 41 (83). С. 114-120.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 5. - С. 72-79.

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования. М., 2015.

Кудинов С.И. Психологический анализ общительности как условия самореализации представителей различных национальностей/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 4. - С. 17-26.

Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2008.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М., 1996.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Б. Михайлова, Ю.С. Токачлыгиль (Казахстан)

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Одним из актуальных направлений в практике становления и развития современных специалистов является развитие готовности и способностей к исследовательской деятельности. Развитие способностей к научным исследованиям связано с отношением к науке как к одной из сфер самореализации личностного потенциала. Исследовательская деятельность представляет собой одну из разновидностей интеллектуальной деятельности, выражающуюся в исследовательском поведении, состоящем из интегрированного сочетания определенных личностных качеств. Поэтому прежде, чем внедрять новые технологии в развитии исследовательского потенциала необходимо понять какие собственно личностные качества составляют основу исследовательского поведения.

С точки зрения полисистемного подхода в изучении психологических механизмов самореализации личности, разработанного С.И. Кудиновым, данный психологический феномен - это комплексное психологическое образование, детерминированное совокупностью внешних и внутренних факторов, обеспечивающих успешность самоосуществления личности в различных сферах личности в процессе онтогенеза (Кудинов, 2014). Самореализация может осуществляться как внешней, так и внутренней формами или протекать в той или другой одновременно. Если внутренняя форма связана с личным и духовным становлением, то внешняя форма самореализации связана с самовыражением субъекта в различных сферах жизнедеятельности. Внешняя форма самореализации личности связана конкретными

практическими достижениями человека, с успешным поведением в обществе (Кудинов С.И. и др. 2015).

К сожалению, в современном обществе существует значительное количество внешних процессов, деструктивно влияющих на активность исследовательской деятельности будущих специалистов. Констатация кризиса готовности к исследовательской деятельности у современного студенчества описана в работах О.О. Гошковой, посвященных анализу готовности к исследовательской деятельности будущих инженеров. Готовность к исследовательской деятельности автор рассматривает как комплекс качеств человека, необходимых ему для организации и проведения исследований. Структурными компонентами готовности к исследовательской деятельности выступают: 1) когнитивный компонент - совокупность знаний и понятий; 2) мотивационный компонент - смысл исследовательской деятельности для личности; 3) ориентировочный компонент - совокупность умений и действий и 4) операционный компонент - умение применять исследовательские методы на практике (Горшкова О.О., 2011).

Очевидна проблема, связанная с одной стороны, с необходимостью активизации успешной исследовательской деятельности в целях интенсификации развития общества и низким уровнем мотивационной готовности к данному виду деятельности у студентов и молодых ученых, с другой стороны. Таким образом, в условиях дефицита внешних источников мотивирования к исследовательской деятельности очень важно развивать и укреплять потенциал личностных качеств и способностей студентов и аспирантов, как внутренний ресурс активизации ценностно-мотивационной направленности к исследовательской деятельности (Михайлова О.Б., 2014).

В исследованиях психологов Бохан Т.Г., Алексеевой Л.Ф., Шабаловской М.В., Моревой С.А. были определены

основные ресурсы и дефициты психологической готовности к научно-исследовательской деятельности. В качестве ресурсов успешности научно-исследовательской деятельности авторы выделили: самоконтроль, обеспечивающий эмоциональную устойчивость, настойчивость в самоорганизации научной деятельности, открытость и чувствительность к новому, готовность к сотрудничеству, лидерскую социальную активность. Маркерами научно-исследовательской успешности в вузе традиционно выступают академическая успешность и процессуальные, статистические показатели академической активности молодого ученого (общее количество публикаций (статей и тезисов), индивидуальный индекс цитирования, количество изданных работ (монографий, учебников, учебных пособий и др.), количество конференций и финансируемых проектов (грантов). Таким образом, традиционно научно-исследовательская успешность рассматривается как процесс, фиксированный статистическими показателями, хотя успешность научно-исследовательской деятельности как результат - это разработка и внедрение созидательных процессов, конструктивно изменяющих жизнедеятельность человека и общества.

Ещё одна проблема исследований самореализации научно-исследовательского потенциала личности - это определение доминирующих личностных качеств, составляющих ядро потенциальной успешности в исследовательской деятельности. С современных психологических работах немало данных, в которых характеристиками научно-исследовательской готовности и успешности являются самые разные личностные качества и способности (Д.М. Рамендик, Забелина Е.В., Цириг Д.А. и др.), и отсутствие конкретного комплекса качеств, которые необходимо развивать у молодых исследователей.

Обобщая данные многочисленных научных работ можно предположить, что основой успешной самореализации в научно-исследовательской деятельности является деятельностная активность, которая включает комплекс доминирующих личностных качеств: настойчивость, инновационность, самоорганизованность, уверенность в себе и любознательность.

Инновационность как качество личности исследователя позволяет воплощать оригинальные научные идеи в реальную действительность, что обеспечивает успешность в научно-исследовательской деятельности, выражающуюся в форме достижения значимых научных результатов, свершения открытий и др. Показателями инновационности выступают: специфика выработки и принятия решений, гибкость способов действий, отношение к риску, мотивация достижения и ценностно-мотивационное отношение к научно-исследовательской деятельности и др. (Михайлова О.Б., 2014).

Успешность реализации научно-исследовательской деятельности зависит от самоорганизованности, которая позволяет эффективно управлять временем, планировать этапы исследования и ставить стратегические цели, что в свою очередь, способствует достижению высоких научных результатов. Выделим некоторые показатели самоорганизации: способность разрабатывать планы и стремиться к достижению поставленных целей; применение усилия воли для структурирования активности и завершения начатого дела; исполнительность и обязательность; организованность; способность концентрироваться на происходящем и др.

Уверенность как качество личности помогает исследователю получать значимые научные результаты, а также защищать их перед лицом научной общественности. Иными словами, уверенность исследователя направлена на завоевание научного признания. Следует заметить, что

уверенность исследователя зависит от его позитивной оценки собственных возможностей в достижении целей и удовлетворении исследовательских потребностей. Любознательность обеспечивает стабильность стремлений к научным изысканиям. Научная любознательность характеризуется личной заинтересованностью исследователя, мысленной и физической собранностью, повышенной работоспособностью, погружением в научно-исследовательскую деятельность и др. Все вышеперечисленное позволяет выделить любознательность как одно из основных качеств личности исследователя, выступающее также критерием успешности научно-исследовательской деятельности.

Системная диагностика и в дальнейшем технологическая разработка психолого-педагогических программ сопровождения становления исследовательского потенциала студентов в вузах связана с развитием личностных качеств и развитием деятельностной активности в процессе получения профессионального образования.

Литература

Горшкова О.О. Оценка исходного состояния готовности студентов инженерных вузов к исследовательской деятельности //Перспективы науки. 2011. №10. С.12-17.

Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности //Дизайн и Технологии. 2014. №41(83). С.114-121.

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография /Москва, 2015.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 5. - С. 72-79.

Михайлова О.Б. Инновационность личности: гендерные и индивидуально-типологические характеристики: Монография. – М.: РУДН, 2014. – 168 с.

Михайлова О.Б. Гендерные особенности становления инновационного потенциала у студентов //Вестник РУДН.- Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2.- С.42-49.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ЧЕРТА САМОРЕАЛИЗУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

И.А. Новикова

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

В настоящее время проблема толерантности по-прежнему остается в центре дискуссий не только в науке, но и в обществе в целом. Во время политических дебатов в СМИ можно услышать мнение о том, что именно «толерантность» является одной из причин негативных процессов, сопровождающих небывалую волну миграции в страны Западной Европы. На наш взгляд, такое мнение необоснованно и вызвано неверной трактовкой толерантности как таковой и ее соотношения с психологическими особенностями и социальным поведением личности. Действительно, существуют противоположные подходы к пониманию толерантности: с одной стороны, сведение ее к пассивной «терпимости», с другой – рассмотрение как активного принятия многообразия и многоликости мира, как свободы выбора, принятия прав человека полноценно проживать свою жизнь (Асмолов А.Г., 2003; Бахарева Н.К., 2004). Мы полагаем, что именно направленность на активное и равноправное взаимодействие с многообразием мира в различных его проявлениях и является существенным признаком толерантности.

В современной западной психологии можно выделить три основные точки зрения на сущность и природу толерантности (Ibadova T.I., 2011): 1) толерантность как **ценность** личности и общества; 2) толерантность как **социальная установка**, в структуре которой рассматриваются аффективный, когнитивный, поведенческий компоненты; 3) толерантность как

личностная черта, которая может быть связана с другими чертами личности (например, существуют предположения о связи толерантности с факторами Пятифакторной модели, так называемой «Большой пятерки», и, прежде всего, с открытостью опыту и согласием).

На наш взгляд, вне зависимости от выбора той или иной точки зрения на сущность толерантности, очевидна ее тесная связь с самореализацией (самоактуализацией) личности. Так, А. Маслоу среди черт самоактуализирующихся личностей называл «демократичный характер взаимодействия». Он писал, что самоактуализирующиеся люди – это самые «демократичные» люди. У них нет предубеждений, и поэтому они уважают других людей, независимо от того, к какому классу, расе, религии, полу те принадлежат, каков их возраст, профессия и прочие показатели статуса. Они с готовностью учатся у других, не проявляя стремления к превосходству или авторитарных склонностей (цит. по: Хьелл Л., Зиглер Д., 1997). Перефразируя, можно сказать, что для самоактуализирующейся личности характерны как толерантные ценности и установки, так и личностные черты, ассоциирующиеся с толерантностью.

Тесные связи самореализации и толерантности личности были выявлены в исследованиях, проведенных на кафедре социальной и дифференциальной психологии РУДН в рамках полисистемной концепции самореализации личности С.И. Кудинова и системно-функциональной концепции А.И. Крупнова (Кудинов С.И., Крупнов А.И., 2008; Кудинов С.И., Крупнов А.И., Кудинов С.С., 2011; Кудинов С.И., Кудинов С.С., 2012; Кудинов С.И., Кудинов С.С., Кудинова И.Б., 2014; Мурзаканова А.З., 2015а; Новикова И.А., 2012; Системные исследования..., 2014 и др.). Например, выявлены тесные связи между успешностью самореализации личности и ее межэтнической толерантностью: чем успешнее самореализация субъекта

любой национальности, тем он толерантнее относится к представителям иной национальности и, наоборот, в случае неудовлетворенности самореализацией на личностно-социальном уровне растет межэтническая эскалация (Кудинов С.И., Крупнов А.И., Кудинов С.С., 2011). В свою очередь были выявлены связи различных видов толерантности с любознательностью как системно-функциональным свойством личности (Мурзаканова А.З., 2015а).

В настоящее время мы проводим цикл исследований толерантности в соотношении с индивидуально-личностными факторами «Большой пятерки» (Мурзаканова А.З., 2015б; Мурзаканова А.З., Новикова И.А., Шляхта Д.А., 2015). В подтверждение данных зарубежных исследований, которые упоминались выше, с помощью корреляционного анализа выявлено, что разные виды толерантности тесно связаны с открытостью опыту и согласием, а также с экстраверсией. Для уточнения и систематизации данных корреляционного анализа был проведен факторный анализ главных компонент с вращением методом Promax. Рассмотрим результаты, полученные в группе российских студентов московских вузов ($N = 139$, 70% – девушки), представленные в таблице. Для диагностики уровня толерантности использовался экспресс-опросник Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой «Индекс толерантности», для диагностики выраженности индивидуально-личностных факторов – Пятифакторный опросник в русской модификации С.Д. Бирюкова и М.В. Бодунова.

Из таблицы следует, что в данной группе личностная толерантность (толерантность как черта личности) тесно положительно связана с согласием и открытостью опыту (эти параметры входят со значимыми весами в первую компоненту). Отметим, что другие индивидуально-личностные факторы (нейротизм, экстраверсия,

добросовестность) и виды толерантности (этническая и социальная) вошли в две другие компоненты, не связанные друг с другом. В тоже время, анализ показал наличие значимой связи между первой и третьей компонентами ($r = 0,365$), что свидетельствует об ассоциации всех изучаемых видов толерантности как между собой, так и с открытостью опыту и согласием.

Таблица

Результаты факторного анализа видов толерантности и индивидуально-личностных факторов ($N = 139$)

Параметры	PC 1	PC 2	PC 3
Этническая толерантность	0,180	-0,102	0,790
Социальная толерантность	-0,109	0,052	0,851
Личностная толерантность	0,734	-0,067	0,126
Нейротизм	0,121	-0,652	-0,304
Экстраверсия	0,203	0,663	-0,097
Открытость опыту	0,592	-0,040	0,065
Согласие	0,832	0,114	-0,098
Добросовестность	0,007	0,816	-0,110
% объясненной дисперсии	0,214	0,197	0,188

Примечания. 1. PC (principal component) – главная компонента.

2. Серым фоном выделены значимые факторные нагрузки.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о тесной связи толерантности как личностной черты, проявляющейся в уважении к мнению оппонентов, готовности к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству, с открытостью опыту (любопытностью) и согласием (доброжелательностью по отношению к другим людям). На наш взгляд, сочетание толерантности, открытости и доброжелательности является одним из характерных признаков самоактуализирующейся (по А.Маслоу) и полноценно функционирующей (по К. Роджерсу) личности и соответствует описаниям самореализующейся личности,

принятым в отечественной науке. Отметим, однако, что результаты предыдущих исследований свидетельствуют о возможных кросс-культурных различиях в соотношении изучаемых параметров, выявление которых и является перспективой наших дальнейших исследований.

Литература

Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию / Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2003. С. 11-16.

Бахарева Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2004.

Кудинов С.И., Крупнов А.И. Системная модель самореализации личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 28-36.

Кудинов С.И., Крупнов А.И., Кудинов С.С. Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 5-13.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Национально-этническая интолерантность как фактор неудовлетворенности самореализации личности // Комплексные исследования личности: методология, теория, практика: Материалы Международной научно-практической конференции / Научн.редактор С.И. Кудинов; отв. редакторы Г.Н. Каменева, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2012. С. 154-158.

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Кудинова И.Б. Самореализация личности как предпосылка проявления толерантности // Акмеология. 2014. № 4 (52). С. 138-144.

Кудинов С.И. Национально-психологические особенности общительности. (На примере народов среднего Поволжья) Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 1. - С. 28-37.

Мурзаканова А.З. Толерантность и любознательность студентов как факторы самореализации в современном мире // Проблемы и перспективы самореализации личности в современном многополярном мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Научн.редактор С.И. Кудинов; отв. редакторы О.Б. Михайлова, М.А. Рушина. М.: РУДН, 2015а. С.147-151.

Мурзаканова А.З. Особенности соотношения толерантности и индивидуально-личностных факторов у русских и кабардинских

студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2015б. № 4. С.57-64.

Мурзаканова А.З., Новикова И.А., Шляхта Д.А. Толерантность в структуре личности и индивидуальности студентов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. Том 4 (№ 32). С. 39-47.

Новикова И.А. Толерантность как фактор межкультурной адаптации и самореализации студентов многонационального университета // Самореализация личности в межкультурном пространстве: Материалы Международной научно-практической конференции / Научн. редактор С.И. Кудинов. М.: РУДН, 2012. С. 204-208.

Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография. М.: РУДН, 2014.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб: Питер Пресс, 1997.

Ibadova T.I. The Problem of Tolerance in Modern Foreign Psychology // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 68-74.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТА СО СРЕДОЙ В КОНЦЕПЦИЯХ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

С.М. Хаммад (Палестина)

Россия, Москва, Российский университет дружбы
народов

Самореализация в зарубежных концепциях рассматривается и определяется как источник активности и конечной точки пути саморазвития. Согласно концепции Адлера, в результате развития человек становится полноценным членом общества и, соответственно, источником активности, толкающим его к развитию, является окружающее его общество. Так же как и стремление к превосходству, социальный интерес Адлер считает врожденным. Вторая точка зрения состоит в том, что источник активности, побуждающий личность к развитию, находится внутри самой личности (Хорни и К.Роджерс). Третья точка зрения состоит в том, что конечная точка пути

трансцендентна и, соответственно, побуждающий к развитию источник тоже трансцендентен (Р. Ассаджиоли, К. Юнг).

Существуют различия в толковании социально-психологических предпосылок самореализации личности. Так, Г.Олпорт опирался в своем толковании на осознание личностью собственных мотивов, Дж.Бьюдженталь видел значимость в переживании и осмыслении переломных событий, а Р. Мэй выдвинула идею о «полезности» тревоги, понимая ее как внутреннюю напряженность для успешной самореализации.

В российской психологической науке понятие самореализации личности долго не являлось как самостоятельным предметом изучения. Несмотря на наличие в современной российской психологической науке исследований, посвященных самореализации, существует неоднородность в подходах к ее изучению. Российские исследователи рассматривают самореализацию как процесс совершенствования, как сознательную деятельность, как определенную потребность и пр. Таким образом, можно сказать о наличии актуальных теоретических и методологических проблем в изучении самореализации личности, которые заключаются в отсутствии единой теории самореализации, единого подхода к определению этого понятия. Другой аспект, в котором отражается взаимодействие человека со средой, заключается в том, что исследователи по-разному рассматривают и связывают самореализацию личности с трансадаптацией и трансценденцией личности, с активностью субъекта и с изменяемостью личности и т.д. Все это позволяет утверждать, что самореализация личности – это сложный феномен, который требует комплексного исследования.

Самореализацией по Аристотелю является обязательный путь к благополучию. Благополучие или качество приобретает особую значимость в трудных

жизненных ситуациях, спровоцированных внешними препятствиями и личностными трудностями.

В современном обществе все большее число людей оказывается в трудных, критических ситуациях. Это связано с разными факторами: политическими, экономическими, экологическими и социальными, которые стали результатом ряда негативных условий (бедность, болезни, безработица, утрата моральных ценностей и т. д.). Трудная жизненная ситуация стала привычным признаком современного мира. В таких ситуациях становится важным умение каждого отдельного человека, особенно молодых людей, противостоять негативным воздействиям внешней среды и справляться с внутренними проблемами, стрессами, кризисами, сложными жизненными ситуациями. Интерес к проблеме личностно-ситуационного взаимодействия существует и в зарубежных, и в российских исследованиях. Несмотря на большое количество исследований, посвященных такой актуальной проблеме, как «трудные жизненные ситуации», данные работы остаются в основном в рамках теории адаптации. Адаптация в психологии личности имеет негативный оттенок приспособления.

Особую значимость для психологов приобретает вопрос о трудных жизненных ситуациях, при которых возникает рассогласование между внутренней необходимостью, потребностями и невозможностью их удовлетворения, а именно: между мотивами, стремлениями, ценностями и пр. и внешними препятствующими ситуациями.

Сочетание потребностей, внутренней необходимости и внешних неблагоприятных условий самореализации является особенно важной проблемой. Актуальность исследования самореализации возрастает при современных трудных ситуациях. Перед человеком встают задачи сопротивления негативным факторам среды, с одной стороны, и сохранения собственного плана самореализации, с другой стороны. В этом смысле важно раскрыть те

психологические характеристики, которые являются медиаторами выполнения цели сопротивляемости и самореализации личности. В их роли может выступать устойчивость личности и близкие ей по смыслу термины, такие, как психологический потенциал, жизнеспособность, ресурсы и другие психологические характеристики, которые показывают способность индивида противостоять трудным жизненным ситуациям и реализовывать свои мотивы, стремления и т.д. Жизнестойкость как интегральная психологическая характеристика личности, способствующая противостоянию индивидом стрессоров и сохранению здоровья, в том числе и психического, может быть рассмотрена в качестве подобного психологического медиатора.

В настоящее время выявление личностных факторов, способствующих самореализации личности, считается актуальным в мировом сообществе, так как трудные жизненные ситуации имеет всеобщий мировой характер кризиса. Трудные жизненные ситуации стали привычными для современного мира и требуют от человека, с одной стороны, адекватно оценивать, реагировать и действовать, а с другой стороны, развиваться. Актуальность исследования определяется, прежде всего, необходимостью изучения особенностей самореализации личности в трудных жизненных условиях.

Гуманистическая психология признает в качестве главного предмета личность, являющуюся уникальной целостной системой, перед которой открыта возможность самоактуализации, присущая лишь человеку.

Однако гуманизм подвергается критике, особенно его акцент на «Самости» (Self). Лидеры нового «позитивного» движения в психологии (Селигман и Csikszentmihalyi 2000) утверждают, что в настоящее время существует направление в гуманистической психологии, которое стимулирует эгоцентризм.

С нашей точки зрения наиболее перспективным подходом, отражающим сущность комплексности, выступает полисистемная концепция самореализации личности С.И.Кудинова. В рамках данной концепции решаются задачи совокупного анализа природных, социальных и психологических факторов в самореализации субъекта деятельности .

Системная парадигма самореализации способствовала решению фундаментальной проблемы преодоления разрыва между активностью, направленностью и саморегуляцией при самореализации личности в трудных жизненных ситуациях.

Литература

С.И.Кудинов, С.М. Хаммад Психологическая устойчивость личности как основа самореализации субъекта //Вестник РУДН, Серия: Психология и педагогика. №1. 2015.

Кудинов С.И. Психологический анализ общительности как условия самореализации представителей различных национальностей/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 4. - С. 17-26.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 5. - С. 72-79.

Хаммад С.М. Исследование самореализации личности в России и за рубежом //Вестник РУДН, Серия: Психология и педагогика. №3.2013.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ В СОСТОЯНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В.М. Минияров, Е.А. Василевская

Россия, Самара, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия

В условиях возрастающих требований к профессиональной деятельности педагога, его личностным качествам, профессиональным умениям, способам педагогического взаимодействия, нередко возникают проблемы, связанные с регуляцией педагогами эмоциональных состояний, что указывает на недостаток коммуникативных способностей и навыков саморегуляции в межличностном взаимодействии. Одним из способов разрешения данной проблемы должна стать психологическая поддержка педагогов, дающая возможность преодолевать эмоциональное выгорание за счет повышения внутренних ресурсов личности, развития способности к рефлексии, формирования стрессоустойчивости, эмоциональной и поведенческой гибкости, формирования продуктивных копинг-стратегий, позволяющих педагогу поддерживать и сохранять баланс между требованиями среды и внутренними ресурсами, снижать интенсивность использования психологических защит, уровень конфликтности и проявляемость симптомов эмоционального выгорания. Где профессиональная активность педагога зависит от

индивидуально-личностных особенностей, резервных возможностей организма и его потенциала.

В экспериментальном исследовании по вышеозначенной проблеме, нами были обозначены следующие задачи: определить когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии как сознательные стратегии преодоления стрессовых ситуаций (методика «Копинг-поведение» Э. Хайма); провести сравнительный анализ результатов после участия педагогов к тренинговых программах (критерий ф Фишера). В исследовании приняли участие педагоги в возрасте от 22 до 55 лет, имеющие разный педагогический стаж и степень выраженности симптомов эмоционального выгорания.

В таблицах 1,2,3 представлены результаты выбора педагогами когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий до участия в тренинговых программах.

Таблица 1. Выбор педагогами когнитивных копинг- стратегий преодоления стрессовых ситуаций

Когнитивные копинг-стратегии	Кол-во педагогов %
Игнорирование: "Говорю себе: в данный момент есть что-то важнее, чем трудности"	56(О)
Смирение: "Говорю себе: это судьба, нужно с этим смириться"	34(Н)
Диссимуляция: "Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо"	55(О)
Сохранение самообладания: "Я не теряю самообладания и контроля над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего состояния"	69(О)

Проблемный анализ: "Я стараюсь проанализировать, все взвесить и объяснить себе, что же случилось"	73(П)
Относительность: "Я говорю себе: по сравнению с проблемами других людей, мои – это пустяк"	24(О)
Религиозность: "Если что-то случилось, то так угодно Богу"	74(О)
Растерянность: "Я не знаю, что делать и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей"	44(Н)
Придача смысла: "Я придаю своим трудностям особый смысл, преодолевая их, я совершенствуюсь сам"	23(О)
Установка собственной ценности: "В данное время я полностью не могу справиться с этими трудностями, но со временем смогу справиться и с ними, и более сложными»"	68(О)

Когнитивное преодоление как проявление позитивного мышления относительно причин стресса и способов его преодоления – понимание причин стресса, рациональное осмысление ситуации и своих возможностей, поиск и оценка возможных средств (ресурсов), которые могут быть мобилизованы для преодоления стресса, позитивное мышление относительно стресс-ситуации и своих ресурсов.

Таблица 2. Выбор педагогами эмоциональных копинг-стратегий преодоления стрессовых ситуаций

Эмоциональные копинг-стратегии	Кол-во педагогов(%)
Протест: «Я всегда глубоко возмущен	44(О)

несправедливостью судьбы ко мне и протестую»	
Эмоциональная разрядка: "Я впадаю в отчаяние, я рыдаю и плачу"	76(Н)
Подавление эмоций: "Я подавляю эмоции в себе"	66(Н)
Оптимизм: "Я всегда уверен, что есть выход из трудной ситуации"	56(П)
Пассивная кооперация: "Я доверяю преодолению своих трудностей другим людям, которые готовы помочь мне"	13(О)
Покорность: "Я впадаю в состояние безнадежности"	42(Н)
Самообвинение: "Я считаю себя виноватым и получаю по заслугам"	31 (Н)
Агрессивность: "Я впадаю в бешенство, становлюсь агрессивным"	23(Н)

Эмоциональное преодоление– осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально-приемлемыми формами проявления чувств, контроль динамики переживания, устранение застреваний, неполного отреагирования.

Таблица 3 Выбор педагогами поведенческих копинг-стратегий преодоления стрессовых ситуаций

Поведенческие копинг-стратегии	Кол-во педагогов(%)
Отвлечение: "Я погружаюсь в любимое дело, стараясь забыть о трудностях"	73(О)

Альтруизм: "Я стараюсь помочь людям, и в заботах о них забываю о своих горестях"	45(O)
Активное избегание: "Стараюсь не думать, всячески избегаю сосредоточиваться на своих неприятностях"	77(H)
Компенсация: "Стараюсь отвлечься и расслабиться (с помощью алкоголя, успокоительных средств, вкусной еды и т.п.)"	34(O)
Конструктивная активность: «Чтобы пережить трудности, я берусь за осуществление давней мечты (еду путешествовать, поступаю на курсы иностранного языка и т.п.)»	23(O)
Отступление: "Я изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой"	28(H)
Сотрудничество: "Я использую сотрудничество со значимыми мне людьми для преодоления трудностей"	55(П)
Обращение: "Я обычно ищу людей, способных помочь мне советом"	43(O)

Поведенческое (деятельностное) преодоление - перестройка поведения, коррекция стратегий и планов, задач и режимов деятельности, активизация или дезактивация поведения или деятельности.

Результаты, представленные в таблицах указывают на следующее: наиболее часто выбираемыми копинг-стратегиями у педагогов являются относительно продуктивные копинг-стратегии, помогающие лишь в некоторых ситуациях и непродуктивные копинг-стратегии, которые не устраняют стрессовое состояние, а напротив,

способствуют его усилению; продуктивные копинг-стратегии, помогающие быстро и успешно совладать со стрессом выбираются педагогами гораздо реже. Педагоги, которые прибегают к непродуктивным копинг-стратегиям поведения, чаще испытывают симптомы синдромов выгорания и усталости, переживания одиночества на работе, неудовлетворенности своей работой и взаимоотношениями с коллегами, чаще попадают в конфликтные ситуации.

Поэтому, разрабатывая тренинговые программы, мы ставили задачу формирования навыков продуктивного копинга; снижение частоты использования непродуктивного и относительно-продуктивного копинга, что повлечет за собой снижение уровня эмоционального выгорания педагогов. При разработке тренинговых занятий мы использовали схему, предложенную Л.М. Митиной, адаптировав ее под наше исследование. Она включает в себя следующие этапы: подготовку, осознание, переоценку, действие. Педагог, погружаясь в работу психолого-педагогического тренинга, на каждом этапе проходит одни и те же стадии изменения поведения, а также психические процессы, происходящие на каждом этапе – мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие. Диагностические и оценивающие процедуры органично вплетаются в структуру различных этапов работы в тренинге и сами по себе носят обучающе – развивающее и коррекционно – формирующее значение.

Формами подачи материала педагогам стали технологии личностно-ориентированного взаимодействия педагогов: психогимнастические упражнения и техники вербального и невербального общения; приемы «выявления ожиданий»; групповая дискуссия, основанная на рефлексии «здесь и теперь»; моделирование педагогических ситуаций; ситуационно-ролевые игры; групповая психокоррекция; методы психодраматических расстановок; самодиагностика и экспертная диагностика болевых точек и индивидуально-

типичных экзквизитных ситуаций; психотехнические игры и упражнения, направленные на изучение стилей поведения в конфликтных ситуациях, умение пользоваться техниками эффективной коммуникации, конструктивное разрешение конфликтных ситуаций.

По результатам участия педагогов в тренинговых программах, с целью установления достоверно значимых различий результатов, выбираемых продуктивных, относительно-продуктивных и непродуктивных копинг-стратегий педагогами, мы использовали критерий ϕ^* Фишера. Как показали результаты сравнительного анализа после проведения тренинга педагоги значительно улучшили показали продуктивных копинг стратегий, а, следовательно, получили больше возможностей для самореализации в профессиональной деятельности.

Литература

Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса: практикум по психологии/ Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 568 с.

Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учебное пособие / Л. М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – М.: Академия, 2005. – 368 с.

Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности/ Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

Кудинов С.И. Психологический анализ общительности как условия самореализации представителей различных национальностей/Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 4. - С. 17-26.

Кудинов С.И. Исследование эмоционального выгорания у педагогов с разными уровнями ответственности/Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2014. - № 4. - С. 34-40.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Я.Ю. Безрядин

*Россия, Рязань, Рязанский государственный
университет имени С.А. Есенина*

В современном обществе спортивная деятельность занимает очень большую роль в жизни людей: они пристально наблюдают за многими спортивными мероприятиями, телеканалы транслируют различные спортивные соревнования, спортивные телевизионные шоу, рекламируют здоровый образ жизни, одной из составляющих которого являются занятия спортом, газеты и журналы представляют спортивные результаты и достижения. Хотя немногие знают, сколько сил, терпения, нервов стоит для спортсмена каждая новая победа.

Спорт высших достижений выходит на все более высокий уровень, гранича и очень часто пересекаясь с современными научными подходами и технологиями. Развитие спортивной деятельности является одним из приоритетных направлений государственной политики в современном обществе. Это связано, с подготовкой спортсменов высокого класса для участия в спортивных мероприятиях российского, европейского и международного уровней и поддержанием престижа российского спорта.

Кроме того, спортивная деятельность позволяет человеку развить и реализовать свои физические возможности и способности.

В основе феномена самореализации человека лежат потребности роста, развития и самосовершенствования. Самореализация представляет собой процесс определения интеллектуально-волевых, физических, морально-нравственных, системно-деятельностных качеств и

приоритетов развития личности в выборе и достижении вершины выделенного направления продуцирования материальных и идеальных объектов жизнедеятельности человека, включенного в активный поиск лучших условий организации ведущей деятельности и общения, досуга и отдыха (Коростылева, Л.А., 2001).

Самореализация личности в спортивной деятельности предполагает определение человеком своего места в мире спортивных профессий, осознанный выбор профессии, нахождение личностного смысла в этой деятельности, достижение высоких спортивных результатов и реализацию в ней своих возможностей и способностей.

При этом каждый вид спорта для успешных выступлений требует определенного состояния физических и психических качеств.

В настоящее время, когда физическая подготовленность спортсменов находится на очень высоком уровне, решающим фактором в их подготовке и самореализации, достижении побед в спортивных соревнованиях становится психологическая готовность, предполагающая развитую волю, организованность, настойчивость, умение управлять своими эмоциями и другие свойства и черты личности, отсутствие или недостаточный уровень которых может свести к нулю результаты многолетних тренировок.

В условиях современной жизни и деятельности, в том числе спортивной, для достижения высшего результата особенно необходимы четкий самоконтроль, самообладание, способность быстро принимать единственно правильные решения, управлять своей деятельностью, поведением и эмоциями. В профессиональной карьере любого спортсмена возможны кризисные периоды, которые могут быть вызваны жесткой и не всегда честной борьбой, неудачей в соревновании, переходом в другой клуб, сменой тренера, обстоятельствами личной жизни и т.д. Неумение

регулировать свое состояние, поведение и действия, управлять своими эмоциями может приводить к отрицательным и тяжелым последствиям. Большие психические и физические нагрузки ведут к чрезмерному психическому перенапряжению, дезорганизации, снижению эффективности спортивной деятельности и поражениям, а в случае повторения - к срывам, потере уверенности в себе, депрессии.

К сожалению, в системе образования и воспитания, в том числе и спортсменов, крайне мало внимания уделяется обучению приемам и развитию волевых свойств личности и саморегуляции. Строгое семейное воспитание, дисциплина во время учебы, напряженный ежедневный труд, безусловно, способствуют формированию воли и навыков саморегуляции, связанных с умением активизировать внутренние резервы, развивать способность длительного удержания внимания, его концентрацию, однако этого недостаточно. Требуется специальная целенаправленная и систематическая работа родителей, педагогов, психологов, тренеров и самой личности по развитию волевой сферы, которая имеет большое моральное и социальное значение.

В спортивной деятельности, которая является одним из сложнейших видов человеческой деятельности, тренеру для стимуляции активного участия спортсмена в тренировочном процессе, его эффективного обучения и подготовки необходимо давать ему самостоятельные задания по анализу тренировок, соревнований, своего внутреннего состояния и поведения; знакомить с достижениями психологии и психогигиены в области саморегуляции; моделировать эмоциональные состояния, которые характерны для соревнований и т.п.

Особенно важна работа по развитию саморегуляции в подростковом возрасте, когда существенно увеличивается объем полученной информации, знаний, умений, навыков; наблюдается существенный личностный рост,

осуществляется становление самосознания, самооценки, нравственности, осваиваются новые способы социального взаимодействия, усваиваются морально-этические нормы человеческих взаимоотношений, появляется социальная ответственность, возникает потребность в признании, заканчивается формирование волевой сферы личности.

Положительным явлением для подростков являются занятия спортивной деятельностью, в процессе которой под влиянием тренера осуществляется развитие подрастающей личности.

Одним из популярных видов спортивной деятельности является кикбоксинг, который формирует определенные моральные качества, стабилизирует психику, дает возможность поставить под контроль свои эмоции, развивает волевые качества, влияет на межличностные отношения, а в итоге - способствует выявлению резервных возможностей организма, достижению физического и духовного совершенства и самореализации личности спортсмена. В связи с этим одной из задач нашего исследования является изучение особенностей волевых свойств и саморегуляции спортсменов подросткового возраста, которые оказывают влияние на успешность их спортивной деятельности и самореализации личности в спорте.

Литература

Коростылева, Л.А. Самореализация. Основные сферы жизнедеятельности: Дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.01/ Л.А. Коростылева. СПбГУ. - СПб., 2001.

Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности/ Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ типологических проявлений общительности личности/ Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск 3 (59). 2008г. С. 282-288.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ

С.С. Белоусова

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

В политических и социально-экономических условиях современного общества проблема развития и использования человеческого потенциала остается особенно актуальной. В любой сфере деятельности предъявляются более высокие требования к профессиональной, личностной компетенции, инициативе и активности в самореализации личности. Эти изменения вызывают наиболее существенные преобразования в профессиональной деятельности лиц, работающих в социальной сфере, в частности, педагогов. Помогаящие профессии, по классификации Е.А. Климова, относятся к социальным профессиям, обслуживающим систему отношений «человек-человек».

Традиционно, данная система признается одной из наиболее сложных профессиональных систем, в которых реализуется личность. В первую очередь, сложности связаны с высокой моральной ответственностью, динамичностью, разнообразием и противоречивостью возникающих, зачастую, труднопрогнозируемых социальных ситуаций, с одной стороны, и постоянной аналитической деятельностью, с другой. В связи с этим, актуальна проблема выявления психологических особенностей самореализации и поддержания высокого уровня активности педагогов, проявляющейся в деятельности и направленной на саморазвитие и самореализацию.

Теоретико-методологической основой данного исследования являются современные подходы к изучению саморазвития и самореализации личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, В.Е.

Клочко, Э.В. Галажинский (1994), И.Д. Егорычева (2005), Л.А. Коростылева (2001), С.И. Кудинов (2014), Д.А. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн).

Данное исследование проводится в русле целостно-функционального подхода С.И. Кудинова, который определяет самореализацию как совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза и выделяет виды самореализации: профессиональная, личностная, и социальная (Кудинов С.И., 2014). При изучении психологических характеристик самореализации личности педагогов использовался «Тест-суждений самореализации личности» С.И. Кудинова

В выборку исследования вошли учителя, осуществляющие педагогическую деятельность в школах г.о. Тольятти в количестве 47 человека в возрасте от 20 до 45 лет.

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что самореализация личности педагогов сопровождается позитивным психоэмоциональным настроем, преобладают положительные стенические эмоции: радость, удовлетворенность процессом и результатами своей деятельности. Выраженный самоконтроль и самоорганизация респондентов позволяют уверенно управлять своим поведением, прогнозировать ситуации и их результаты. Ответственность как за положительный результат, так и за неудачу они полностью возлагают на себя. Для реализации собственного потенциала, решение профессиональных задач, генерации идей специалисты используют широкий набор средств, неординарные и нестандартные способы и приемы самореализации.

Вышеперечисленные факты позволяют говорить в целом о результативности процесса самореализации педагогов. Однако, несмотря на то, что педагоги относятся к

типу помогающей профессии, был отмечен высокий уровень эгоцентрической мотивации самореализации. Побудительной силой самореализации зачастую выступают узколичностные мотивы, стремление к личностному продвижению и самоутверждению в профессии, финансовая независимость и авторитет.

Также был проведен сравнительный анализ особенностей самореализации личности педагогов по критерию возраста (группы 20-30 лет и 31-45 лет). Значимые различия на уровне 0,01 были обнаружены по шкале «личностные барьеры», что свидетельствует о том, у педагогов в возрасте 20-30 лет, по сравнению с более старшими коллегами, повышен уровень тревожности, скованности, ригидность поведения, неуверенность в процессе выступления перед группой коллег или незнакомых, проявляется эмоциональная нестабильность.

Сравнительный анализ выявил значимые различия у педагогов в проявлениях различных видов самореализации (на уровне значимости 0,01). Доминирование личностной самореализации указывает на постоянство стремлений к личностному совершенству и росту педагогов, самовыражению своих личностных качеств с целью достижения высоких результатов в личностном и духовном развитии.

Профессиональная самореализация также играет одну из ключевых ролей и способствует достижению значительных результатов в профессиональной деятельности. Однако, социальная активность профессионального педагогического сообщества остается на низком уровне, активное стремление к проявлению себя в общественной жизни как коллектива, так и города для них не характерно.

Проведенное исследование позволило раскрыть особенности личностной, профессиональной и социальной самореализации педагогов г.о. Тольятти. Перспективным и

актуальным остается проблема психологического сопровождения профессионального становления молодых специалистов, способствующее наиболее успешной адаптации и полноценной личностной и профессиональной самореализации.

Литература

Егорычева, И.Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы)/ И.Д. Егорычева// Мир психологии.- 2005.- № 3. - С. 11-33.

Коростылёва, Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. – СПб.: 2001

Кудинов, С.И. Полисистемная концепция самореализации личности //Дизайн и Технологии. 2014. №41(83). С.114-121.

Кудинов С.И. Национально-психологические особенности общительности. (На примере народов среднего Поволжья) Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 1. - С. 28-37.

Кудинов С.И. Психологический анализ общительности как условия самореализации представителей различных национальностей/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 4. - С. 17-26.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 5. - С. 72-79.

ИЗУЧЕНИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГОВ-ПЕДАГОГОВ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Ю.В. Владимирова

*Россия, Москва, Российский университет дружбы
народов*

На сегодняшний день мы являемся свидетелями кардинальных изменений во многих областях человеческого бытия. Не обошли эти изменения и систему образования, в которой профессионал должен быть особо активен, гибок в поведении, устойчив к разного рода сложностям, дабы успешно реализовать себя в профессии и стать социализированной личностью. В результате чего к квалификации психологов-педагогов предъявляются особые требования. С нашей точки зрения, крайне важным и актуальным становится вопрос изучения факторов, которые способствуют успешному взаимодействию психолога-профессионала с обществом, а также реализации его личностного потенциала. Так, возникает исследовательская необходимость изучить сущность профессиональной идентичности как фактора, оказывающего не последнее влияние на успешную самореализацию психолога-педагога.

Изучать данную проблематику начинали зарубежные психологи (Д. Сьюпер, Дж. Холланд, Ф. Вондрачек, Д. Блуштейн и др.) Сравнительно недавно к проблеме профессиональной идентичности стали обращаться отечественные исследователи. Особое внимание среди плеяды многих научных трудов обращают на себя работы Е.П. Ермолаевой, Л.Б. Шнейдер, Ю.П. Поваренкова, Н.Л. Ивановой, М.М. Абдуллаевой и др.

К изучению отдельных аспектов самореализации прибегали отечественные исследователи: самореализация в

основных сферах жизнедеятельности (Л.И. Ожигова, Л.В. Попова), специфика профессиональной самореализации (С.А. Воломеев, Р.Г. Гаджиева, О.И. Пустовит), самореализация личности студентов в процессе профподготовки (И.В. Костакова, З.Ш. Мухтарова), самореализация личности в зрелом и пожилом возрасте (Т.З. Козлова, И.В. Солодникова, Н.Г. Шевченко).

Важной характерной чертой отечественных исследований в области самореализации является ориентация на изучение данного явления как комплексного образования. О чем говорит специфика работ Л.А. Коростылевой (самореализация как осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом), Э.В. Галажинского (самореализация как одно из проявлений самоорганизации личности), С.И. Кудинова (самореализация как функциональная система).

Однако приходится констатировать, что труды, направленные на изучение самореализации личности, по-прежнему имеют некоторые пробелы. Так, например, осталось без внимания исследование в ракурсе влияния профессиональной идентичности на успешную самореализацию личности (Владимирова Ю.В., 2014г.).

Так, наше исследование представляет собой попытку выше обозначенный нюанс ликвидировать. Целью данного исследования является изучение особенностей самореализации и профессиональной идентичности психологов-педагогов. Для изучения самореализации личности использовался «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ) С.И. Кудинова. Для изучения профессиональной идентичности применялась методика: анкета «Профессиональная идентичность маргинализм» Е.П. Ермолаевой.

Исследование было проведено на базе Института развития образования Республики Башкортостан (ГАОУ ДПО ИРО РБ) г. Уфа. В выборку вошли 150 психолога образования.

На первом этапе эмпирического исследования испытуемые заполняли «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ) С.И. Кудинова, анкету «Профессиональная идентичность-маргинализм» Е.П. Ермолаевой. Полученные результаты были подвергнуты количественному анализу. Затем данные были подвергнуты корреляционному анализу с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что существует статистически значимая прямая связь между характеристиками самореализации и показателями профессиональной идентичности респондентов. Так, например, установлены прямые взаимосвязи между показателями профессиональной идентичности и шкалами МОСЛ: «Активность» ($r=0,31$ при $p\leq 0.05$), «Оптимистичность» ($r=0,4$ при $p\leq 0.01$), «Интернальность» ($r=0,43$ при $p\leq 0.01$), «Удовлетворенность настоящим» ($r=0,4$ при $p\leq 0.01$). Это свидетельствует о склонности активных, оптимистичных, интернальных, удовлетворённых настоящим людей более высоко оценивать свою профессиональную идентичность. Было бы естественно предположить, что данный набор качеств действительно положительно сказывается на качестве самой профессиональной деятельности, оценке респондентом своего места в ней, и как следствие – высокой идентичности (Кудинов С.И., Владимиров Ю.В., 2015г.).

Обратная связь наблюдается между показателями профессиональной идентичности и шкалами МОСЛ: «Личностно значимые цели» ($r= -0,3$ при $p\leq 0.05$), «Инертность» ($r= -0,35$ при $p\leq 0.01$), «Пессимистичность» ($r= -0,33$ при $p\leq 0.05$), «Экстернальность» ($r= -0,37$ при $p\leq 0.01$),

«Удовлетворенность прошлым» ($r = -0,29$ при $p < 0,05$), «Личностные барьеры» ($r = -0,32$ при $p \leq 0,05$). Шкалы пессимистичности, экстернальности, удовлетворённости прошлым интересуют нас в меньшей степени, поскольку являются отражением шкал, уже рассмотренных выше. Личностно значимые цели, скорее всего, являются несовместимыми с высокой профессиональной идентичностью по той причине, что респонденты, ориентированные таким образом, в меньшей степени склонны рассматривать свою текущую деятельность как способ самореализации, и в большей степени – как одну из ступеней своей карьерной или финансовой лестницы. Личностные барьеры, видимо, тоже несовместимы с профессиональной идентичностью, так как для полной реализации респонденту придётся переступить через собственные психические особенности.

Изучая особенности профессиональной идентичности, мы подвергли результаты исследования кластерному анализу по методу Фишера. Исходная выборка, состоящая из 150 человек, была распределена на кластеры. В первый кластер вошло 68 человек (45,3%), во второй 31 человек (20,6%) и в третий кластер включен 51 человек (34%).

Первый кластер представлен испытуемыми, чьи показатели идентичности соответствуют среднему уровню, что свидетельствует о кризисе идентичности, активном самостоятельном поиске и формировании системы личностно значимых целей, ценностей и установок.

Во второй кластер оказались включены испытуемые, у которых выше показатели достигнутой идентичностью, которой обладает человек, сформировавший определенную совокупность личностно значимых целей, ценностей, убеждений, переживающий их как личностно значимые, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни, а также ментально-эмоциональный компонент идентичности, что может свидетельствовать о

том, что подобный набор признаков характеризует выборку психологов образования, как постоянно стремящихся реализовать свой профессиональный потенциал. Осуществляя свою профессиональную реализацию, психологи-педагоги постоянно анализируют и подвергают контролю свои профессиональные действия, осуществляют рефлексию по поводу сложных профессиональных вопросов и трудных ситуаций. Испытуемые с достигнутой профессиональной идентичностью обладают позитивным самоотношением, а также позитивно оценивают свои профессиональные качества. Они убеждены в том, что они сами а также характер их деятельности способны вызывать уважение, одобрение и симпатию.

В третий кластер оказались включены испытуемые с наиболее выраженным уровнем следующих показателей профессиональной идентичности: «Маргинализм», «Рациональная приверженность профессии», «Нейтральное или индифферентное отношение к профессии». Данный набор признаков указывает на то, что респонденты, входящие в эту группу проявляют пассивность в работе, не выполняют свои обязанности в полном объеме, им не характерна самостоятельность. Такие испытуемые с трудом берут на себя ответственность за все, что с ними происходит, предпочитая перекладывать ее на других. Они склонны винить весь мир в своих неудачах, успех их самореализации должны обеспечить обстоятельства, окружающие люди, руководители разного уровня, власти, государство и т.д. Также представители данного кластера склонны повсеместно видеть препятствия в своей профессиональной деятельности – как внутренние, так и внешние.

На следующем этапе работы с эмпирическими данными для получения факторной структуры особенностей самореализации и профессиональной идентичности нами был применен факторный анализ данных по методу главных компонент путем вращения корреляционной матрицы по

типу VarimaxNormalized, по итогам которого были выделены шесть факторов.

Фактор 1 (информативность 10%) объединил в себе следующие показатели: «Удовлетворенность прошлым», «Прогнозирование будущего», «Социальные барьеры» и «Личностные барьеры». Таким образом, он показывает склонность людей обнаруживать различные препятствия в своей профессиональной деятельности, и в связи с этим уходить от настоящего, вспоминая о прошлых успехах, и предвосхищая будущие.

По фактору 2 (информативность 18%) максимальную нагрузку имеют следующие компоненты: «Социально-корпоративные цели», «Активность», «Оптимистичность», «Интернальность», «Социально ориентированные мотивы», «Конструктивность», «Удовлетворенность настоящим». Данный набор признаков свидетельствует о том, что респонденты активно проявляют себя в различных сферах жизнедеятельности, склонны инициировать профессиональную деятельность, выраженная активность позволяет им параллельно выполнять несколько дел, они легко адаптируются и проявляют оптимистичность. Примечательно, что их мотивация носит социальную направленность, то есть в данной группе проявляется доминирование социально-одобряемых мотивов самореализации, ярко выраженное желание изменить мир вокруг себя и в целом в лучшую сторону, помочь, бедным, слабым, немощным, больным, неуспешным и т.д. Выраженность креативности находит свое отражение в поиске нестандартных способов и приемов самовыражения, вероятно, отсюда происходит удовлетворение процессом самореализации и настоящим временем.

Фактор 3 (информативность 15%), в котором максимальную нагрузку имеют переменные «Маргинализм», «Нейтральное или индифферентное отношение к профессии», а также необходимо отметить, что шкалы

«Идентичность» и «Ментально-эмоциональный компонент идентичности» имеют отрицательное значение, что можно трактовать как не проявляемые характеристики у данной группы профессионалов. Данную группу профессионалов можно охарактеризовать как действующих маргиналов в профессии, т.е. представители данной группы используют свои профессиональные знания, умения и навыки для достижения собственных эгоистичных целей в противовес социальному назначению профессии.

Фактор 4 (информативность 12%) включает переменные: «Рациональная привязанность к профессии», «Пессимистичность», «Экстернальность», «Консервативность», характеризующие данную группу как испытывающую неудовлетворенность своей жизнью. Респонденты имеют трудности в организации собственной жизни и деятельности в соответствии со своими целями, ориентированные на поддержку извне. Проявляют ригидность и вязкость при решении профессиональных задач.

Фактор 5 (информативность 5%) характеризуется выраженностью следующих показателей: «Эгоцентрические мотивы» и отрицательно представленной «Идентичностью». Побудительной силой к деятельности в этой группе являются исключительно эгоцентрические мотивы. Благодаря осуществлению профессиональной деятельности данные респонденты в первую очередь решают свои личные проблемы, не связанные с прямыми задачами своей профессии. С профессиональным сообществом связаны слабо, так же, как и не включены в полной мере в профессию.

Фактор 6 (информативность 11%) «Личностно значимые цели», «Интернальность», «Деструктивность», «Удовлетворение прошлым» и отрицательная «Креативность». Данную группу испытуемых можно охарактеризовать как осуществляющую несовершенную непродуктивную самореализацию. Будучи

удовлетворенными прошлыми результатами, они действуют рутинно и однотипно, не развивая профессиональные компетенции. Данный набор качеств может позволить субъекту решиться даже на саботаж в случае, если его точка зрения будет отличаться от избранной организацией.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о наличии специфических взаимосвязей между профессиональной идентичностью и самореализацией личности психологов образования и дает основания для дальнейшего рассмотрения целого ряда закономерностей.

Литература

Владимирова Ю.В. Ретроспективный анализ изучения феномена самореализации личности// Вестник Башкирского университета. 2014.Т.19.№2. С703-709

Кудинов С.И., Владимирова Ю.В. Роль профессиональной идентичности в самореализации психологов-педагогов// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015.№3. С.30-38

Кудинов С.И. Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности/ Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ типологических проявлений общительности личности/ Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск 3 (59). 2008г. С. 282-288.

Кудинов С.И. Психологический анализ общительности как условия самореализации представителей различных национальностей/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 4. - С. 17-26.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ типологических проявлений общительности личности/ Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск 3 (59). 2008г. С. 282-288.

ИНТЕРВИЗОРСКАЯ ГРУППА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕТОДУ ПСИХОДРАМЫ

В.А. Кочнев, Л.Р. Сизова

*Россия, Москва, Московский государственный областной
университет*

Современные требования к качеству оказания психологической помощи сподвигают психологов-практиков непрерывно повышать уровень своей профессиональной компетентности. Основой профессиональной компетентности служит профессиональная идентичность специалиста. По мнению авторов, одной из форм формирования и развития профессиональной идентичности психологов в рамках дополнительного профессионального образования является их активное участие в работе интервизорской группы. В данной научной работе представлены результаты экспериментального исследования, в котором приняли участие психологи, обучающиеся методу психодрамы.

Теоретический аспект актуальности исследования обусловлен недостаточной изученностью психокоррекционных и развивающих механизмов интервизии, как одной из форм профессиональной подготовки психологов-практиков.

Практический аспект актуальности исследования определяется получением надежных результатов, подтверждающих эффективность интервизорской группы, как фактора формирования профессиональной идентичности у психологов, обучающихся методу психодрамы.

Теоретические основы исследования. Е.П. Ермолаева под *профессиональной идентичностью* понимает продукт длительного личностного и профессионального развития,

который складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса, а именно, согласование реальных и идеальных профессиональных представлений индивида о себе (Ермолаева Е.В., 2001).

Ю.П. Поваренков определяет *профессиональную идентичность* как принятие на всех уровнях (социальном – с позиции ценностно-этнической, психологическом – внутренних подструктур личности) индивидом профессиональных ценностных позиций, санкционированных в данном профессиональном пространстве (Поваренков Ю.П., 2002).

Исходя из структуры профессиональной идентичности, можно выделить ее *основные критерии*, которые можно объединить в четыре группы в соответствии со сферами личности: а) *когнитивная сфера* (рефлексивность, прогностичность, социальный интеллект, проницательность и т.д.); б) *эмоциональная сфера* (эмоциональная устойчивость, контроль негативных эмоций, эмпатия, конгруэнтности т.д.); в) *поведенческая сфера* (общая осведомленность, опыт самоопределения, творческий потенциал); г) *мотивационная сфера* (выраженность и характер познавательной мотивации, ответственность, мотивация достижения) (Маркова А.К., 1996; Поваренков Ю.П., 2008; Дружилев С.А., 2004).

Интервизия – это коллегиальная супервизия; это такая форма супервизии, которая представляет собой один из видов «психосоциальной инициативы самопомощи» (Залевский Г.В., 2008).

Ф. Траутманн в «Руководстве по проведению интервизии» определяет интервизию как метод работы в группе равных по уровню специалистов, осуществляемый ведущим интервизии. Интервизия – это обсуждение в группе специалистов, занимающихся лечением клиентов.

Интервью можно определить как взаимную консультацию или обмен опытом между коллегами (Траутманн Ф, 2008).

Организация и методы исследования. Эксперимент проводился в соответствии с квазиэкспериментальным планом для экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп с предварительным и последующим тестированием. В экспериментальном исследовании приняли участие 15 студентов (8 из них вошли ЭГ, 7 – в КГ) Института Психодрамы и Ролевого Тренинга. (Дружинин В.Н., 2008). В рамках *психодиагностического исследования* испытуемых применялись опросники: «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. Реана); «Методика диагностики уровня развития рефлексивности» (А.В. Карпов); «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко); «Личностный дифференциал» (адаптирован в НИИ им. В.М. Бехтерева). Для статистической обработки результатов исследования применялись *методы математической статистики и обработки данных*: критерии различия *T*-Вилкоксона и *U*Манна-Уитни; метод Коэнова *d* для вычисления силы эффекта воздействия интервью. Обработка результатов исследования производилась в статистических пакетах MS Excel и SPSS-17, выбранный уровень значимости при расчетах $p \leq 0,05$.

Выводы по результатам исследования.

1. Анализ результатов применения психодиагностических методик позволяет сделать заключение о том, что в ходе прохождения регулярных интервью наиболее положительная динамика в формировании профессиональной идентичности отмечается по таким ее компонентам, как: а) *профессиональная мотивация*, а именно: повысился уровень внешней положительной мотивации (с 3,6 до 3,9 баллов), у обучаемых повысилось стремление к научно-практическому развитию и материальному благополучию с помощью своей

специальности; снизился уровень внешней отрицательной мотивации (с 3,3 до 2,8 баллов), обучаемые стали более уверенными в себе и менее воисприимчивы к критике своего руководства;б) *рефлексия*: у испытуемых ЭГ отмечается повышение уровня рефлексивности (с 122,4 до 128,3 баллов), т.е. у обучаемых отмечается развитие способности к самовосприятию и восприятию других людей) *эмпатия*, а именно: эмоциональный канал эмпатии (с 3,4 до 4,4 баллов), что говорит о развитии способности сопереживать, соучаствовать; интуитивный канал эмпатии (с 4,1 до 4,8 баллов), у обучаемых формируется и развивается способность «видеть» поведение других людей, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании; рациональный канал эмпатии (с 3,1 до 3,8 баллов), что показывает формировать и развить у будущих психологов-психодраматистов способность направлять свое внимание, восприятие и мышление на сущность другого человека – на его состояние, проблемы, поведение; проникающая способность в эмпатии (с 3,8 до 4,5 баллов), как важного коммуникативного свойства психолога, позволяющего создавать в психотерапевтических отношениях атмосферу открытости и доверительности;г) *профессионально-личностные качества*, среди которых: самоуважение и самопринятие себя как личности (с 14,0 до 15,3 баллов) и профессионала (с 13,6 до 14,5 баллов), что позволяет осознавать себя носителем позитивных, социально желательных характеристик; развитие волевых сторон как личности (с 5,5 до 6,8 баллов) и профессионала (с 7,5 до 9,1 баллов), т.е. у обучаемых отмечается развитие уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях; профессиональная (с 6,6 до 9 баллов) и личностная активность (с 4,1 до 5,5 баллов), что указывает формирование и развитие в процессе интервью активностей и общительности.

2. Анализ динамики профессиональной идентичности в экспериментальной группе в процессе прохождения ею цикла интервью показывает, что динамика профессиональной идентичности обучаемых положительна: у 7 (41%) из 17 изучаемых компонентов профессиональной идентичности значения после прохождения обучаемыми цикла интервью значительно отличаются от значений, полученных при тестировании испытуемых до прохождения ими цикла интервью: внешняя положительная мотивация ($p \leq 0,025$), рефлексия ($p \leq 0,030$), эмоциональный канал эмпатии ($p \leq 0,038$), проникающая способность в эмпатии ($p \leq 0,034$), интегральный показатель эмпатии ($p \leq 0,012$), самоуважение себя как профессионала ($p \leq 0,011$), самоуважение себя как личности ($p \leq 0,031$);

3. Расчеты силы эффекта формирующе-развивающего воздействия интервью с помощью Коэнова d , показывает, что для 10 (58%) из 17 изучаемых компонентов профессиональной идентичности величина Коэнова d имеет среднюю и большую силу.

4. Основными формирующе-развивающими психологическими механизмами в интервизорской группе являются механизмы: интериоризации, идентификации, рефлексии и экспрессивно-катарсический.

Литература

Дружилов С.А. Психологический синдром профессионализма. В кн.: Ананьевские чтения-2004: материалы междунар. науч.-практ. конф. СПб.: С.-Петербург. гос. университет, 2004. С. 251–253.

Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. - 2001. - Т.22. - №4.

Поварёнков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности/ Ю.П. Поварёнков. - Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2008. - 400 с.

Граутманн Ф. Руководство по проведению интервью. Управление ООН по наркотикам и преступности. Проектное бюро в Балтийских странах, 2010. – 17 с.

ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. Б. Михайлова
Россия, Москва, РУДН

Профессиональная деформация представляет собой процесс, развивающийся во времени. Очень важным является своевременное диагностирование синдрома профессионального выгорания на начальных стадиях его развития, а также своевременные реабилитационные меры.

Профессиональная деформация представляет интегрированный комплекс многочисленных характеристик ведущими из которых являются: тип профессионального поведения, уровень выраженности психоэмоционального выгорания, показатели удовлетворенности профессиональной деятельностью, особенности направленности и социально-психологические установки личности, а также проявления личностных особенностей. Работники образовательной сферы возглавляют список профессий, представители которых подвержены стремительному росту психоэмоционального выгорания, что влияет на динамику и интенсивность развития профессиональных деформаций.

Определенные на основе теоретического и эмпирического анализа результатов исследования 124 педагогов средних образовательных учреждений показатели позволили сформулировать новую классификацию уровней развития профессиональных деформаций. Условно, развитие профессионально деформации можно разделить на четыре уровня:

1) латентный уровень профессиональная деформация был, есть и будет у любого специалиста как норма

профессионального здоровья - это неизбежная данность отражения профессиональной деятельности; можно утверждать, что этот тип профессиональной деформации присущ любому специалисту;

2) фрустрационный уровень профессиональная деформация связан с повышенной эмоциональной возбудимостью на фоне накопления негативных эмоций и выражается в проявлениях негативных чувств к профессиональной деятельности (тревоги, раздражения, вины, страха, недоверия, разочарования, гнева, соперничества и т.д.);

3) конфликтный уровень профессиональной деформации выражается в демонстрации конфликтного поведения, когда эмоциональная напряженность приобретает рациональную основу и выражается в избирательных стратегиях конфликтного поведения.

4) кризисный уровень профессиональной деформации связан с проявлениями иррационального поведения. Иррациональность проявляется в ценностно-мотивационной сфере личности, неадекватно заниженной или завышенной самооценке, невозможности управлять своими эмоциями в процессе профессионального общения, отсутствии перспектив самореализации и профессионального саморазвития. Только латентный уровень профессиональной деформации характеризуется отсутствием психоэмоционального выгорания и наличием показателей здорового профессионального поведения.

Фрустрационный уровень профессиональной деформации свидетельствует о развитии начального уровня психоэмоционального выгорания, выраженного негативными эмоциями, что отражается в первых признаках негативного изменения профессионального поведения.

Конфликтный уровень профессиональной деформации демонстрирует разнообразную палитру конфликтных форм поведения, прогрессирующий процесс психоэмоционального

выгорания на фоне возрастающей профессиональной неудовлетворенности деятельностью. И, наконец, кризисный уровень профессиональная деформация сопровождается ярко выраженной симптоматикой психоэмоционального выгорания выраженному в отсутствии стрессоустойчивости, хронической психологической усталости, раздражительности, искажении ценностно-мотивационной картины мира, стиля профессиональной деятельности и общения.

Эмпирические исследования с использованием методов качественного и количественного анализа проявлений латентного и фрустрационного уровней профессиональной деформации, в основу которых был положен анализ проявлений активного и пассивного типов профессионального поведения, показали, что выявленные характеристики оказывают значительное влияние на проявления профессиональной деформации и соответствуют предполагаемому уровню развития.

В группе обследованных педагогов определена значительная выборка респондентов (52%) с активным (здоровым) типом профессионального поведения, что в наше исследование соответствует латентному уровню проявлений профессиональной деформации (активность, способность к решению трудных проблем, контролю собственных энергетических затрат, они могут трудные ситуации воспринимать как стимул для поиска активных стратегий их преодоления).

Однако довольно значительной (35%) оказалась и группа с пассивным (экономным) типом профессионального поведения, которому свойственно низкое субъективное значение деятельности, низкий уровень стрессоустойчивости, ограниченная способность к релаксации и конструктивному решению проблем, выявлены тенденции к отказу в решении проблемных ситуаций. Данные показатели свидетельствуют о наличии

фрустрационного уровня развития профессиональной деформации у педагогов. В обследованных нами группах преобладают испытуемые со средним уровнем удовлетворенности трудом и отсутствуют лица с низким уровнем удовлетворенности.

При отсутствии конструктивного преодолевающего поведения хронические стрессы на работе вызывают у человека комплекс негативных переживаний и дезадаптивного поведения, представляющие угрозу для персонального здоровья и стабильности образовательной организации в целом (Кудинов С.И., 2011). Противостоять процессам деформации может грамотно организованная система профессиональной реализации, основанная на развитии инновационного потенциала профессионала и поддержании конструктивных стратегий самореализации специалиста (Михайлова О.Б., 2014). Инновационный потенциал личности характеризуется оптимальным сочетанием личностных форм активности, необходимых для практической реализации инновационной деятельности. Инновационность можно определить как интегративную способность личности понимать, принимать, социально оценивать, распространять, внедрять и использовать новшества (Михайлова О.Б., 2014). Система социально-психологического обеспечения развития инновационности состоит из нескольких основных направлений: 1) создание эффективной мотивационной среды образовательного учреждения; 2) моделирование корпоративной культуры школы как ценностного пространства для поддержания благоприятного психологического климата и профессиональной самооценки педагогов; 3) работа с психологическими барьерами педагогов при осуществлении нововведений; 4) формирование и развитие положительной профессиональной идентичности педагогов; 6) внедрение системы непрерывного повышения квалификации и обучения (Михайлова, 2014).

Очень важен положительный результат, выраженный в новых достижениях и моральной удовлетворенности при таких внедрении методов поддержания профессиональной самореализации как: систематическое участие в научных профессиональных сообществах, ведение самостоятельной научно-исследовательской деятельности, публикационная активность, разработка и применение новых форм, методов и приёмов в учебно-воспитательном процессе, повышение квалификации, получение дополнительного образование, обучение в аспирантуре. Все перечисленные виды профессиональной активности являются эффективными методами профилактики латентного уровня профессиональной деформации (Кудинов и др.,2015).

Следовательно технологии развития инновационной деятельности педагогов могут быть рассмотрены как коррекционно-развивающие программы, способствующие изменению личностного профессионального поведения и профилактики профессиональной деформации на латентном уровне её проявления.

Именно поэтому психологическая служба образовательного учреждения, органы управления образованием обязаны внедрять новые программы по профилактике и преодолению психозмоционального выгорания и своевременной диагностики уровня развития профессиональной деформации. Исследования проблем проявлений и динамики развития профессиональных деформаций должны быть под постоянным вниманием учёных, практиков и руководителей, заинтересованных в сохранении кадрового потенциала и перспективах развития образовательного процесса.

Литература

1. Кудинов С.С. Психологический анализ профессиональной самореализации личности психологов //Вектор науки ТГУ. №4 (18). 2011. С. 431-434.

2. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография / С.И. Кудинов, С.С.Кудинов, О.Б. Михайлова, М.А.Рушина. Москва, 2015. 210 с.

3.Кудинов С.И. Национально-психологические особенности общительности. (На примере народов среднего Поволжья) Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 1. - С. 28-37.

4.Михайлова О.Б. Инновационность личности: гендерные и индивидуально-типологические характеристики: монография /О.Б.Михайлова. Москва: РУДН, 2014. 168 с.

5. Михайлова О.Б. Развитие профессиональной идентичности как стратегия преодоления психологических барьеров в инновационной деятельности //Вестник РУДН.- Серия: Психология и педагогика. 2011. №1. С.61-67.

КОММУНИКАТИВНЫЕ И ОРГАНИЗАТОРСКИЕ СКЛОННОСТИ КАК ФАКТОРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ В КОММЕРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В.Обидина, Д.А. Шляхта

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Стремительно меняющиеся условия жизни предъявляют все более высокие требования к современному специалисту – идет ли речь о его подготовленности и компетентности или о его профессиональных и личностных качествах. Успешная самореализация в профессиональной сфере в данных обстоятельствах становится насущной задачей и для самих сотрудников и для организаций, в которых они работают. Самореализация рассматривается здесь в контексте полисистемной концепции С.И. Кудинова и понимается как многомерное психологическое образование, детерминированное внешними и внутренними факторами, обеспечивающими успешность самовыражения субъекта в разных сферах жизнедеятельности (Кудинов С.И.,

2007). На сегодняшний день все большее число компаний заинтересованы в сотрудниках с высоким уровнем самореализации. Именно поэтому практически каждая организация разрабатывает свою программу обучения, развития и оценки сотрудников, осознавая, что только успешный, самореализовавший себя профессионал принесет компании выгоду. На данный момент не существует универсальной методики, но все больше сотрудников сферы по работе с персоналом при разработке программ обучения и развития делают акцент не просто на совершенствовании и проработке профессиональных компетенций, но и на оценке психологических особенностей (Бабаев Т.М., Котов Л.Н., 2013). Чаще всего изучается роль мотивации, интеллектуальных и личностных свойств, самоактуализации в эффективности управленческой и коммерческой деятельности (Кужненко А.С., Новикова И.А., 2014; Новикова И.А., Шляхта Д.А., Обидина Н.В., 2015).

Проведенное нами исследование также связано с эффективностью управленческой деятельности в коммерческой организации, но направлено на выявление склонностей личности, предопределяющих её успешную реализацию в сфере управления. Исследование было осуществлено на базе коммерческой организации г. Москвы. Всего в исследовании приняли участие 313 человека: 82 мужчин и 231 женщины, возраст исследуемых от 21 до 42 лет (средний возраст 26 лет). Образование среднее специальное и высшее. Все исследуемые респонденты являются менеджерами среднего звена, работающими в компании не менее одного года. Сферой деятельности данной организации является розничная торговля, управление сетью магазинов одежды и аксессуаров.

Для оценки эффективности профессиональной деятельности сотрудников была проведена процедура «Оценка 360» с использованием корпоративной платформы Системы Дистанционного Обучения (СДО). Представленная

в исследовании процедура оценки была разработана специально для данной компании, для определения эффективности деятельности сотрудников. Оценка по методу «360 градусов» – это оценка сотрудника компании на основе его поведения в реальных рабочих ситуациях и проявленных им деловых качеств. Данные получают путем опроса самого сотрудника, его непосредственного руководителя, коллеги, подчинённого. Респондентам предлагается опросник, состоящий из 50-ти утверждений, которые необходимо оценить от 1 до 6 баллов, где: 1 – не имею информации; 2 – проявляется всегда; 3 – проявляется в большинстве случаев; 4 – проявляется примерно в половине случаев; 5 – проявляется редко; 6 – не проявляется никогда. Результаты тестирования распределяются по следующим группам компетенций, из которых складывается понимание профессиональной эффективности оцениваемого сотрудника: соблюдение корпоративных ценностей (клиентоориентированность, лояльность к компании, ориентация на результат, ответственность за него, инициативность, адаптивность, самостоятельность и навыки принятия решений, понимание бизнес-среды, устойчивость к процедурам и детальной работе, стрессоустойчивость, стремление к общению и навыки коммуникации с людьми в компании); управленческие навыки (управление текущей работой, управление командой, планирование, обучение, мотивирование).

Опрос занимает в среднем от 30 до 45 минут. Респонденты заполняли электронную форму опросника на обучающем портале компании, поддерживаемом СДО. В компании утверждена следующая классификация результатов по «Оценке 360»: высокие показатели (76-100%), средние показатели (56-75%) и низкие показатели (0-55%).

Для выявления у сотрудников коммуникативных и организаторских склонностей использовался тест «Коммуникативных и организаторских склонностей» (тест

КОС-2) В. В. Синявского, Б.А. Федоришина. Тест содержит 40 вопросов, на которые надо ответить либо «да», либо «нет». Цель обработки результатов – получение показателей уровней коммуникативных и организаторских склонностей.

Хотя в результатах опросника «КОС-2» отражаются не столько реальные поведенческие характеристики личности, сколько особенности самовосприятия человека. Практика применения данного опросника выявила корреляционную взаимосвязь социометрического статуса и восприятия личностью уровня развития своих коммуникативных и организаторских способностей. Подтвержденная объективность данного опросника, позволяет нам рассматривать результаты выраженности организаторских и коммуникативных склонностей в качестве факторов, определяющих успешность в управленческой деятельности.

Для математической обработки данных использовался ранговый корреляционный анализ, результаты которого представлены в таблице.

Таблица

Коэффициенты корреляции параметров «Оценки 360» с коэффициентами «КОС-2»

КОС-2	Оценка 360								
	Соблюдение корпоративных ценностей			Управленческие навыки			Общая оценка управленческих навыков		
	общ.	жен.	муж.	общ.	жен.	муж.	общ.	жен.	муж.
Коэффициент коммуникативных склонностей	0,47	0,5	0,33	0,51	0,5	0,5	0,53	0,6	0,5
Коэффициент организаторских склонностей	0,63	0,6	0,6	0,47	0,5	0,4	0,55	0,6	0,5

Общая шкала оценки	0,52	0,6	0,4	0,48	0,5	0,5	0,52	0,5	0,5
--------------------	------	-----	-----	------	-----	-----	------	-----	-----

Примечание: полужирным шрифтом выделены корреляции значимые на уровне $p < 0,01$.

Согласно результатам данного исследования было установлено, что переменные «Оценки 360» имеют устойчивые взаимосвязи с коэффициентами организаторских и коммуникативных склонностей опросника «КОС-2» во всех группах (общая выборка, женская выборка, мужская выборка).

Содержательно это означает, что если менеджер обладает выраженными организаторскими и коммуникативными навыками, то, скорее всего, он будет успешен в управленческой деятельности. Также справедлив будет и обратный вывод: для улучшения уровня управленческих навыков у менеджеров необходимо развивать организаторские и коммуникативные навыки.

Результаты данного исследования применяются в организации, на базе которой исследование было реализовано, при формировании обучающих вебинаров с целью развития организаторских и коммуникативных навыков менеджеров коммерческих организаций.

Литература

Бабаев Т.М., Котов Л.Н. Особенности структуры мотивации у менеджеров торговой сферы с разной успешностью профессиональной деятельности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2013. - № 1. – С. 44-50.

Замалдинова Г.Н., Новикова И.А. Соотношение особенностей уверенности и самоактуализации с профессиональной эффективностью сотрудников коммерческих организаций // Вестник университета (Государственный университет управления). 2010. № 25. С. 42–45.

Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11 – С. 337-346.

Кудинов С.И. Национально-психологические особенности общительности. (На примере народов среднего Поволжья) Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 1. - С. 28-37.

Кужненко А.С., Новикова И.А. Соотношение показателей профессиональной эффективности и психологических характеристик работников банковской сферы // Акмеология. 2014. № 3-4. С.97-98.

Новикова И.А., Шляхта Д.А., Обидина Н.В. Гендерные особенности соотношения индивидуально-личностных факторов с профессиональной эффективностью менеджеров // Психология индивидуальности: Материалы V Международной научной конференции. М., 2016. С. 261-262.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Н.А. Пешкова

*Россия, Тула, Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого*

Потребность современного общества в учителях, имеющих высокий уровень профессионализма, творчески мыслящих, инициативных, готовых к профессиональной активности, связанной с совершенствованием педагогических и личностных качеств, выдвинула в разряд первых проблему изучения личности педагога, совершенствования его Я-концепции и рассмотрения различных способов оптимизации процесса саморазвития педагога.

Оптимизация процесса саморазвития педагога предусматривает реализацию психолого-педагогического сопровождения, включающего комплексную работу по созданию системы специальных психологических и педагогических условий.

Сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, рассматриваемое как помощь субъекту развития в решении проблем за счет преобразования ориентационного поля его развития (Плугина М.И., 2006).

Основной целью психолого-педагогического сопровождения процесса саморазвития является полноценная реализация его профессионально-психологического потенциала как личности и удовлетворение потребностей как субъекта педагогической деятельности. Сопровождение призвано предупредить возможные отклонения и осложнения, ориентировать на профилактическую деятельность, которая дает возможность изначально исключать проявление дефектов (Маралов В.Г., 2002).

Успешно организованное психолого-педагогическое сопровождение позволяет личности открыть вектор поиска в самосовершенствовании, самореализации; наметить перспективы личностного роста; помогает человеку войти в «зону развития», которая была ему недоступна на предшествующем этапе.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются (по О.Б. Смирновой):

1) выявление имеющихся потенциалов личности, их активизация и создание ситуаций для последующей реализации;

2) усиление позитивных и нейтрализация негативных факторов;

3) психологическое просвещение, разработка рекомендаций (на основе выявленных потенциалов) относительно проектирования оптимально-эффективной жизненной стратегии и т.д. (Смирнова О.Б., 2008)

В.Г. Маралов отмечает, что у учителя есть три пути в определении перспектив своего развития: путь адаптации, путь саморазвития и путь стагнации (распада деятельности,

деградации личности) (Маралов В.Г., 2002). Адаптация приносит возможность приспособиться ко всем требованиям системы образования, освоить все важные виды деятельности и овладеть ролевыми позициями. Саморазвитие позволяет постоянно самосовершенствоваться, изменяться и, в конечном итоге, полностью реализовать себя как профессионала. Стагнация наступает, когда учитель останавливается в своем развитии, живет за счет эксплуатации стереотипов, старого педагогического багажа, в результате профессиональная активность снижается, возрастает невосприимчивость к новому и в итоге утрачивается то, что когда-то позволяло находиться на уровне требований.

Профессиональная активность характеризуется стремлением педагога постоянно расширять сферу своей деятельности, выходить за рамки нормативов, что выражается в постоянном поиске новых форм, методов и средств преподавания, нестандартных решений возникающих задач, способности совершенствовать свои отношения с администрацией, коллегами, родителями, учащимися, постоянном анализе на основе рефлексии своей работы; наконец, заниматься саморазвитием, используя все средства и способы самовоспитания. В контексте рассматриваемого вопроса именно профессиональная активность является важным условием саморазвития. Вне такой активности, предполагающей высокий уровень мотивации, развитие педагога в лучшем случае будет осуществляться по адаптивному типу, что соответствует несложившемуся саморазвитию, в худшем – неизбежна стагнация, т.е. остановившееся саморазвитие.

Профессиональное саморазвитие может идти по трем направлениям: самоутверждения, самосовершенствования и самоактуализации, достигая полной самореализации личности.

В.Г. Маралов выделяет три доминирующих фактора, которые определяют выбор приоритетных целей организации психолого-педагогической поддержки: 1) наличие общих объективных трудностей, снижающих в целом для учебного заведения эффективность его деятельности (например, повышенная авторитарность взаимодействия учителя с учениками); 2) уровень квалификации педагогических кадров, своеобразие индивидуальных особенностей педагогов, которые становятся типичными и для школы в целом (например, преобладание дисциплинарной модели взаимодействия и т.п.); 3) перспективные цели, которые преследует учебное заведение в своем развитии с учетом его «специализации». В совокупности данные три параметра являются определяющими при выборе направлений и целей организации их самопознания и саморазвития (Маралов В.Г., 2002).

На наш взгляд, одной из главных задач психолого-педагогического сопровождения процесса саморазвития педагога является развитие его позитивной Я-концепции, способствование становлению личности как субъекта педагогической деятельности, умение преодолевать трудности, возникающие на пути к саморазвитию. Также немаловажным аспектом необходимости психолого-педагогического сопровождения выступают индивидуально-психологические особенности личности учителя в контексте ее педагогической деятельности.

Сущность психолого-педагогического сопровождения можно свести к формированию и закреплению в сознании человека востребованной необходимости в самопознании, саморазвитии и самореализации, позволяющих специальными приемами и техниками самоактуализировать личностное и профессиональное Я (Смирнова О.Б., 2008). Развитие и самореализация человека находятся в прямой зависимости от целостной структуры его Я-концепции, важнейшей функцией которой является обеспечение

внутренней гармонии и устойчивой адаптации поведения субъекта в социокультурной среде.

В основу разработки психолого-педагогического сопровождения процесса саморазвития педагога положено убеждение о том, что важнейшим источником саморазвития учителя является его высокая рефлексивная культура, положительное самоотношение, умение целостно и творчески осмысливать себя в качестве субъекта педагогической деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение педагога в образовательном пространстве призвано способствовать созданию активной позиции отношения к себе как субъекту педагогической деятельности; способности влиять на внешние условия социокультурной среды, жизненные и профессиональные цели, систему ожиданий и прогнозов относительно своего будущего; оценке своих достижений, и тем самым влиять на собственную стратегию развития и самореализации.

Литература

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ типологических проявлений общительности личности/ Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск 3 (59). 2008г. С. 282-288.

Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: Академия, 2002. – 256 с.

Плугина М.И. Генезис изучения и сущность сопровождения личности в психологии. – Ставрополь: РИО ИДНК, 2006. – 38 с.

Смирнова О.Б. Самоотношение в структуре Я-концепции учителя начальных классов: теория и методология / Под ред. В.С. Агапова. – Тула: НОО ВПО НП «ТИЭИ», 2008. – 102 с.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

А.И. Позин

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Современные условия, где отмечается обострение криминогенной обстановки в стране – увеличение уровня преступности, числа преступлений с применением оружия, возросшей опасности террористических актов – предъявляют повышенные требования к организации работы полиции. В связи с чем, возрастает актуальность исследования закономерностей профессионального становления и самореализации личности сотрудника правоохранительных структур.

В решениях МВД РФ и других документах неоднократно отмечалась необходимость повышать уровень профессиональной подготовки личного состава органов внутренних дел. Нарастающая сложность задач и возросшие требования к эффективности деятельности повышает роль выполнения этих указаний, а так же научного изучения этой задачи.

Проблема самореализации личности является многоплановой, междисциплинарной и изучается специалистами ряда смежных областей научного знания (психологии, педагогики, социологии). Несмотря на повышенный интерес к данной проблематике, как со стороны отечественных, так и зарубежных психологов, в психологии нет общепринятого определения понятия «профессиональная самореализация личности», как нет единства в представлениях исследователей о факторах его детерминирующих. При этом следует отметить, что проблема

самореализации личности относится к числу активно разрабатываемых психологических проблем.

В зарубежной психологии понятие самореализации начал в своих работах рассматривать А. Адлер, однако он не дал определение термину «самореализация», ограничиваясь философским пониманием. Понятие самореализации используется и в работах таких зарубежных психологов как К. Гольдштейн, К. Роджерс, Э. Фромм, А. Маслоу, Р. Мэй, Дж. Бьюдженталь, Э. Шостром.

Так, самореализация К. Гольдштейном рассматривается как основной, даже единственный, мотив всей жизнедеятельности человека. К. Роджерс самоактуализацию понимает как процесс реализации человеком своего потенциала с целью стать полноценно функционирующей личностью. Этот процесс регулирует все поведение человека. Представление о самореализации, по Э. Фромму, предполагает наличие продуктивной активности, связанной с удовлетворением витальных потребностей (Егорычева, 2005). При разработке идеи самоактуализации А. Маслоу выделял три аспекта: 1) психологические особенности самоактуализирующиеся личности; 2) предельные переживания трансцендентных ценностей; 3) самоактуализация как процесс развития. Феномен самоактуализации и самореализации также рассматривали представители экзистенциальной психологии (Кудинов, 2011).

Отечественные психологи Э.В. Галажинский и В.Е. Ключко раскрывают детерминант самореализации и рассматривают её с точки зрения теории психологических систем, в основе которой лежит синергетическая парадигма. Л.А. Коростылёва определяет самореализацию как сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путём приложения адекватных усилий, направленных на развитие индивидуальных и личностных

потенциалов (Коростылева, 2001). Д.А. Леонтьев связывает проблемы самореализации с вопросами о происхождении, сущности и характере творческих сил человека и возможности их деятельной реализации.

В русле целостно-функционального подхода С.И. Кудинов определяет самореализацию как совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза и выделяет виды самореализации: профессиональная, личностная, и социальная (Кудинов, 2013).

На целостно-функциональный подход мы опирались для понимания самореализации сотрудника ОВД. Исследование проводилось в подразделение одного из УВД России на выборке 50 сотрудников, в возрасте от 20 до 50 лет занимающие разные должности, от рядового до старшего начальствующего состава.

В полученных результатах мы отмечаем, что для большинства сотрудников после 30 лет характерно снижение общего уровня самореализации личности, особенно в профессиональной и социальной сферах. Характерно снижение социально-корпоративных установок, что говорит о слабой выраженности установок к самореализации субъекта, не желание проявлять свои возможности, делиться знаниями и опытом, снижение заинтересованности в эффективности работы подразделения; снижение активности в проявлениях самореализации; снижение оптимистичности, что свидетельствует о доминировании негативного психоэмоционального состояния.

Данные показатели являются важной проблемой правоохранительной системы, так как они указывают не только на негативную самореализацию возрастных сотрудников, но и адаптацию молодых сотрудников. Так как многие являются наставниками и должны передавать свой

опыт и знания. В личной беседе данная возрастная группа часто отмечает неудовлетворенность службой в ОВД, так как для них уже нет возможности карьерного роста, как и получения более высокого звания. Основным мотивом службы в органах внутренних они отмечают, лишь возможность получения пенсии. После чего хотели бы найти достойную работу в гражданской сфере.

Так же причинами могут быть и возрастные особенности, не должная подготовка сотрудников, что в реалиях структуры ОВД, которая предъявляет высокие требования к компетентности сотрудника во всех сферах деятельности, приводит к эмоциональному выгоранию сотрудника. В этой связи нам представляется необходимым более подробное изучение самореализации личности сотрудника ОВД, так как успешная самореализация положительно скажется на эмоционально-личностном благополучии сотрудника, на степень возможности противостоять стрессовым воздействиям во время несения службы, на эффективность правоохранительной системы в целом.

Литература

Егорычева, И.Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы)/ И.Д. Егорычева// Мир психологии.- 2005.- № 3. - С. 11-33.

Коростылёва, Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. – СПб., 2001

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 5. - С. 72-79.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ проявления патриотичности личности у студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2013. - № 2. - С. 5-14.

Кудинов С.И. Национально-психологические особенности общительности. (На примере народов среднего Поволжья) Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 1. - С. 28-37.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ОСОБЕННОСТИ СООТНОШЕНИЯ ПАТРИОТИЧНОСТИ И ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КАЗАХСКИХ СТУДЕНТОВ

С.И. Кудинов, И.Б. Кудинова А.Б. Нурекеева

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Исследование проводилось на выборке казахских студентов. В качестве базовых методик использовались «Патриограмма» С.И. Кудинова и методика Г.У Солдатовой и С.В. Рыжовой «Типы этнической идентичности».

Иерархический анализ переменных патриотичности казахских студентов, а также корреляционный и факторный анализ показали, что проявление данного качества в целом по выборке 96 человек соответствует уровню проявления выше среднего или средне высокому. Для более детального и качественного анализа соотношений патриотичности и этнической идентичности было выделено две подгруппы по уровню проявления патриотичности. Выделение двух подгрупп осуществлялось на основе сопоставления стэнов по всем шкалам с разделением их на гармонические и агармонические характеристики. В результате выделения таких групп было выявлено 18 респондентов с высоким уровнем патриотичности, 43 респондента у которых фиксировался уровень патриотичности как средневысокий, у 23 респондентов был установлен средний уровень проявления патриотичности и у оставшихся 12 студентов выявлен средне низкий уровень данного качества. Таким образом, для сопоставления патриотичности с этнической

идентичностью оставили группу со средневысоким уровнем 43 респондента и вторую сформировали из студентов с средним уровнем 23 человека и средне низким уровнем 12 студентов, всего 35 респондентов.

Сравнительный анализ переменных патриотичности в выделенных подгруппах показал по всем гармоническим характеристикам статистически значимые различия на статистически значимом уровне. У студентов со средне высоким уровнем патриотичности гармонические переменные статистически значимо превышают агармонические характеристики данного качества. У студентов с средне низким уровнем проявления патриотичности отмечается обратная тенденция, где статистически значимо доминируют агармонические показатели. Внутри шкал также отмечаются статистически значимые различия между гармоническими и агармоническими характеристиками.

Характеризуя особенности проявления патриотичности у казахских студентов с средневысоким уровнем, можно отметить, что в качестве доминирующих составляющих у них выделяются осмысленность, интернальность, стеничность, эргичность, социоцентрическая мотивация и социально и личностно-значимые цели, а также переменные рефлексивно-оценочного компонента. С качественной стороны это свидетельствует о достаточной сформированности патриотичности у казахских студентов данной группы. Иными словами, у них отмечается постоянная выраженная мотивация к проявлению патриотичности, сохраняются устойчивые цели и установки к патриотическому самовыражению, имеется отчетливый интернальный самоконтроль патриотических действий и поведения, глубоко осознанные представления о значимости данного качества в жизнедеятельности личности и общества, проявляется активная поведенческая патриотическая

позиция, оптимистические настроения и высокая рефлексивность в отношении прикладной сферы патриотичности личности. Вполне очевидно, что эти респонденты не являются фанатами- патриотами, посвятившими свою жизнь исключительно патриотической идее как ценности высшего порядка во благо общества. Однако, патриотичность как личностное качество занимает в их жизнедеятельности достаточно весомое место в морально-нравственном аспекте проявляясь в деятельности, общении и поведении.

Анализ эссе и анкетирования свидетельствует, что эти респонденты очень бережно относятся к своей отчизне, любят свою страну, свои традиции, культуру и обычаи. С уважением относятся к своему языку. Хотят жить и работать в своей стране на ее благо. Все это говорит о том, что для респондентов с средне высоким уровнем патриотичности, данное качество является глубоко и серьезно обдуманым они переживают за свой народ, свою страну и свою идентичность.

У респондентов с средне низким уровнем проявления патриотичности все гармонические характеристики соответствуют третьему и четвертому стэнам, что относится к низкому и средне низкому уровням согласно методике. С содержательной точки зрения, их патриотичность не является основным качеством личности. Эти студенты не являются конечно, активными антипатриотами, но в тоже время — их это мало или совсем не интересует. Скорее всего, чтобы не входить в коммуникативный диссонанс с окружающими они не высказывают своих антипатриотических настроений, но и не поддерживают патриотические начинания других студентов. Они не стремятся реализовать себя через патриотическое самовыражение, поэтому у них слабая мотивация и установки на проявление этого качества. Их практически не интересует содержательная часть патриотизма, поэтому они

имеют исключительно поверхностные представления как о самом феномене, так и способах его проявления в социуме. Если приходится как-то проявлять данное качество, то особого удовлетворения от этого процесса они не испытывают. Причем, они не видят каким образом патриотизм может как-то повлиять на их личностное и профессиональное становление. Интерес вызывает тот факт, что эти студенты полагают, что патриотизм нужно проявлять политикам и государственным деятелям чтобы развивать свою страну, а обычным людям это не нужно, поскольку больше возникает конфликтов на этой основе

Проанализируем далее особенности соотношений патриотичности с разными уровнями проявления и этнической идентичности у казахских студентов. Рассмотрим данные эссе на тему «Моя этническая идентичность...» у студентов со средне высоким уровнем проявления патриотичности. В эссе анализировались когнитивные и эмоциональные составляющие идентичности. Анализ эссе показал, что студенты имеют вполне сформированные полные представления о своей идентичности. Понимают значимость этого качества для общества и граждан. Характеризуют этническую идентичность как неотъемлемую часть морально нравственного аспекта личности. Убеждены, что этническую идентичность необходимо воспитывать в каждом человеке с детских лет, на примерах своей истории, достижений государства в разных областях, развития культуры, поддержке традиций, родного языка, вероисповедания. Основной когнитивный посыл заключается в том, что идентичность, как и патриотичность позволяет сплотить народ, обрести свою национальную идею и т.д. Эмоциональный аспект сводится в основном к положительным эмоциональным переживаниям, где присутствуют такие оценочные суждения как гордость, удовлетворение, радость, оптимизм и др.

Результаты, полученные по методикам (М. Кун и Т. Макпаршленд)

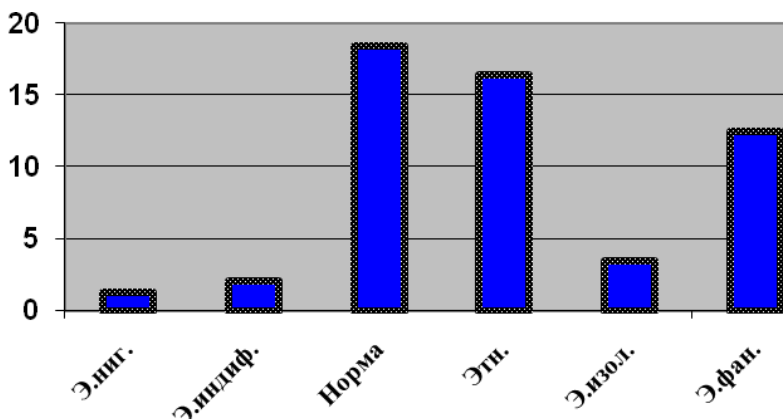
«Кто я?», экспресс-оценки выраженности этнической идентичности (Н.М. Лебедева) и экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева) показывают, что респонденты предельно ясно осознают свою этническую идентичность. В перечне характеристик, указанных респондентами, отмечается в среднем 60% относящиеся к признакам этнической идентичности. Прежде всего, студенты указывали национальность, язык, гражданство, веру исповедания. Среди доминирующих чувств, связанных с этнической принадлежностью, выделяется уверенность, гордость, оптимистичность и удовлетворение.

При выявлении типов этнической идентичности результаты респондентов распределились следующим образом гистограмма 1. Данные представленные наглядно демонстрируют, что доминирующие позиции в типах этнической идентичности занимают норма, этноэгоизм и этнофанатизм. Самый высокий показатель получен по типу норма у 63 процентов респондентов. Это означает, что в группе респондентов с высоким уровнем патриотичности отмечается позитивное, доброжелательное отношение как к представителям своего народа, так и другим национальностям. Они относятся в равной степени одинаково к людям вне зависимости от национальности. Вернее сказать, национальность для них не является главным аргументом в межличностной коммуникации и эмоциональном восприятии, и отношении к другим людям. Не считают свою нацию выше или более совершеннее других национальностей. Не стремятся превосходить хоть в чем то, представителей других этносов, проживающих совместно с ними. Считают, что национальность не является помехой для вступления в брачные отношения, назначения на государственные должности и т.д. Убеждены, что в

современном мире национальность не должна быть препятствием или иметь какие-то предпочтения для граждан.

Гистограмма 1.

Показатели выраженности переменных этнической идентичности у казахских студентов с средне высоким уровнем патриотичности



Достаточно большой процент респондентов (21%), у которых зафиксирован в качестве доминанты такой тип этнической идентичности как этноэгоизм. У данной группы респондентов присутствуют в сознании некоторые признаки своей этнической обособленности. Прежде всего, это обнаруживается на уровне коммуникации. В интервьюировании эти респонденты акцентировали внимание на том, что являются предками древних тюркских народов, имеющих отношение к монголо-татарским племенам. Отмечали свою роль в истории мироустройства. Также полагают, что особое географическое расположение Казахстана способствует тому, что их государство является связующим звеном между европейскими и азиатскими народами, выполняя ключевые функции в объединении этих народов. Вместе с тем, они придерживаются позиции, что

государство должно заботиться исключительно о казахском народе. Казахи должны в своей стране иметь возможность полноценно реализоваться. Это касается социальной защищенности, профессиональной деятельности, образования, медицинского обслуживания, этнического самовыражения, и т.д. В тоже время они не сторонники жесткой националистической доктрины в развитии своего государства. Еще одним доминирующим типом этнической идентичности выступает этнофанатизм (11%). Представители данной группы верят в свою исключительность и превосходство над другими народами и нациями. Эти респонденты считают, что казахский народ является системообразующим казахского государства, поэтому казахи должны определять стратегию и тактику государственного устройства. Они считают, что представители других национальностей, составляющих меньшинство в стране должны прислушиваться к мнению людей коренной национальности, которые составляют основу государства, именно они должны управлять государством и руководить в правительстве, а также представлять все органы власти. С их точки зрения государственным должен быть только казахский язык и никакой другой. Эти респонденты исключают межнациональные браки, предпочитают работать и проживать с представителями своей национальности.

Итак, у казахских студентов с средневысоким уровнем патриотичности отмечается сформированность трех типов этнической идентичности норма, этноэгоизм и этнофанатизм. Оставшиеся три типа этнической идентичности имеют незначительное выражение и практически не сказываются на поведении респондентов.

У студентов казахской национальности с средне низким уровнем проявления патриотичности зафиксированы другие показатели по сформированности этнической идентичности. Результаты эссе на тему «Моя этническая

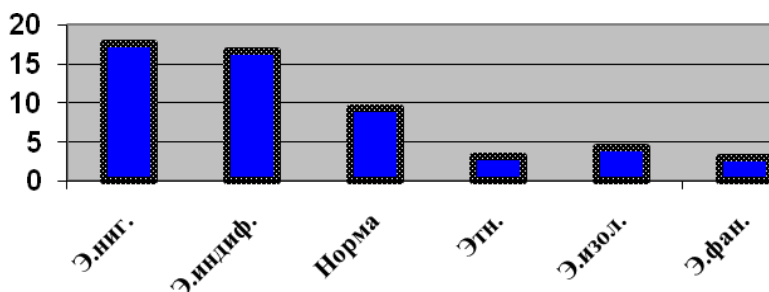
идентичность...» показали, что респонденты имеют размытые, неоднозначные представления об этнической идентичности. По поводу своего этнического происхождения они не испытывают ни каких эмоций. Считают, что национальность не играет никакой роли в современном мире, не является препятствием или превосходством для чего-либо. В качестве примера ссылаются на европейские страны и США где за основу принимаются способности, мотивация к достижению, высокая работоспособность и корпоративная лояльность и другие деловые и профессиональные качества, а не принадлежность к определенному этносу. Анализ эссе позволяет выдвинуть предположение о недостаточной сформированности этнической идентичности этих респондентов. Результаты, полученные по другим методикам: (М. Кун и Т. Макпаршленд) «Кто я?»; «Экспресс-оценка выраженности этнической идентичности (Н.М. Лебедева); «Экспресс-оценка чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева) подтверждают данное предположение. В перечне характеристик, указывающих на свою идентичность респонденты называют свою национальность, принадлежность к казахской культуре, традициям, языку. Чувства, которые испытывают респонденты при осознании своей этнической идентичности характеризуются в большей степени как астенические. Это равнодушие, апатия, разочарование. Разочарование объясняется низким уровнем качества жизни населения, увеличивающимся потоком миграции граждан в другие страны, отсутствием больших возможностей для профессионального развития и др. Среди прочих также отмечается неудовлетворенность властью, коррупция и т.д. Казахские респонденты, как и русские считают, что в настоящее время в период глобализации этническая идентичность ничего не значит. С их точки зрения, человек должен осваивать мировое пространство, вбирать в себя все лучшее, новейшие научные разработки, передовое искусство,

осваивать культуру других народов и т.д. При этом они не хотят полностью отказаться от своей культуры и традиций. Полагают, что нужно сохранять свои корни, помнить о них, но и в тоже время осваивать другое пространство, не выпячивая какие-либо свои превосходства, если таковые имеются. При анализе выше указанных методик респонденты в большей степени характеризовали себя не с точки зрения этнической идентичности, а с позиций личности, используя такие характеристики как ответственный, пунктуальный, организованный, жизнерадостный, заботливый, строгий и т.д. При анализе типов этнической идентичности результаты респондентов распределились следующим образом гистограмма 8. Представленные результаты сформированности этнической идентичности указывают, что в данной группе респондентов доминирующими типами выступают этнонигилизм и этническая индифферентность. Этнонигилизм зафиксирован у 43% респондентов. Содержательно это выражается в том, что студенты не считают этническую идентичность чем-то существенным и ценным для становления личности, профессионализации и социализации в современном обществе. Они не только не являются приверженцами своей этнической общности, но и отвергают или игнорируют ее. Стремятся уйти от своего национального окружения влиться в другие социальные группы, стремятся осваивать иностранные языки, другую культуру и т.д. Они полагают, что нужно брать все самое новое, современное, актуальное, что есть в мире для своего развития, а не заикливаться только на своем отечественном. У 41% респондентов выявлен доминирующий тип этническая индифферентность. Эти студенты также не отождествляют себя полностью со своей этнической принадлежностью. Родной язык, культура, ценности государственного устройства, исторические события являются для них не привлекательными и незначимыми. Они готовы при возможности уехать в любую

развитую страну. Отсутствие эмоциональной привязанности к этническим корням объясняется с одной стороны, трудностями социально-экономической ситуацией в стране, а с другой стремлениями к собственному совершенству.

Гистограмма 2.

Показатели выраженности переменных этнической идентичности у казахских студентов с средне низким уровнем патриотичности



Респонденты считают, что государство не способно обеспечить всех граждан и по этой причине каждый должен заботиться о себе сам. Поэтому привязанность к национальным корням, своей культуре и традициям с их точки зрения выступает помехой для аккультурации в другой поликультурной, социальной среде. Кроме того, желание максимально реализоваться с их точки зрения возможно только в высокоразвитой стране. Чуть более, чем у 9% респондентов зафиксирован доминирующий тип этнической идентичности норма. Это указывает на достаточную адекватность восприятия как своего, так и других народов. Идентичное благоприятное отношение к представителям любых национальностей и этносов.

Итак, анализ данных позволяет заключить, что в группе казахских студентов с средне низким уровнем патриотичности доминируют этнонигилизм и этническая

индифферентность, что указывает на несформированность этнической идентичности, утрате национально-этнических ценностей, традиций и культуры.

Литература

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ проявления патриотичности личности у студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2013. - № 2. - С. 5-14.

Кудинов С.И. Национально-психологические особенности общительности. (На примере народов среднего Поволжья) Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 1. - С. 28-37.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ типологических проявлений общительности личности/ Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск 3 (59). 2008г. С. 282-288.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ю.Н. Анисимова

Россия, Набережные Челны,

*Набережночелнинский государственный педагогический
университет*

Обществу необходим учитель, качественно выполняющий профессиональные задачи, умеющий быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, строить взаимоотношения с детьми, родителями, коллегами, способный организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды, найти подход к каждому ребенку, учитывать их индивидуальные особенности развития и т.д.

В связи с этим студентов необходимо готовить по-новому. Модернизация современного российского образования приводит к тому, что повышаются требования к психологической компетентности учителей. Будущий учитель начальных классов должен на практике владеть методами психологической поддержки учебной деятельности учащихся. Для этого образование будущих учителей должно носить практико-ориентированный характер. А также будущий учитель должен соответствовать потребностям работодателя.

В рамках реализации проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования» была разработана новая модульная основная профессиональная образовательная программа бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) в соответствии с изменившимися требованиями к содержанию и условиям ее реализации, предполагающая практико-ориентированную подготовку педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия.

Проект нацелен на поддержку Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы.

В рамках реализации данной основной профессиональной образовательной программы появилась возможность начинать практику студентов с первого курса (студенты второго курса). Практику посещали две группы студентов: 2 курса (данные студенты посещают практику с первого семестра первого курса) и 3 курса (данные студенты впервые вышли на практику в школу).

По учебному плану практика рассредоточенная, ее посещали 16 студентов второго курса в школах города Набережные Челны в течение 1-3 семестров 1 раз в две недели. 27 студентов третьего курса посещали практику в течение пятого семестра 1 раз в неделю. Вышли данные студенты на практику в школы города Набережные Челны впервые.

Взаимодействие со школами осуществляется через педагогов-супервизоров от школ, которым известна специфика подготовки учителей начальных классов в рамках данного проекта. За время прохождения практики учителя-супервизоры давали экспертную оценку уровня развития профессиональных компетенций студентов. Учителям была дана анкета, в которой они оценивали профессионально-личностные характеристики студентов-бакалавров во время посещения практики.

В ноябре 2015 года была проведена оценка педагогами-кураторами умений студентов-практикантов по практике по методике «Становление позиции учителя (оценка профессионально-личностных характеристик студента-бакалавра).

Анализ экспертных мнений студентов второго курса показал, что учителя начальных классов выше всего оценили практикантов по шкале «Педагогический гуманизм, толерантное отношение к учащимся». Средний балл по данной шкале оставил 3,6 из пяти возможных. Далее идет убывание уровня подготовленности студентов: в интервале от 3 баллов до 3,4 баллов студенты получили по шкалам «Желание и интерес работать со школьниками», «Эмоциональная уравновешенность», «Активность и целеустремленность студентов», «Педагогический артистизм (культура поведения и речи, дикция, эмоциональность). Самые низкие показатели получены по умениям и способностям, требующим определенный уровень профессиональной компетенции, либо это умение студенту

еще не удалось реализовать на практике, например «Умение организовать гармоничные взаимоотношения в системе «педагог-родитель». Связано это с тем, что студенты еще учатся на втором курсе.

Анализ экспертных мнений оценки студентов третьего курса показал, что учителя начальных классов выше всего оценили практикантов по шкалам «Педагогический гуманизм, толерантное отношение к учащимся» и «Желание работать со школьниками». Средний балл по данным шкалам оставил 3,6 из пяти возможных. Далее идет убывание уровня подготовленности студентов: в интервале от 3 баллов до 3,5 баллов студенты получили по шкалам, «Эмоциональная уравновешенность», «Активность и целеустремленность студентов», «Умение выстроить контакт с классом, организовать работу с учениками, требовательность и объективность», «Педагогический артистизм (культура поведения и речи, дикция, эмоциональность), «Знание предмета и общая эрудиция», «Требовательность и объективность в оценке учеников», «Умение организовать гармоничные отношения в системе «педагог-ребенок», «Умение приобретать психолого-педагогические знания, получать новую информацию, выделять в ней главное», «Способность к самооценке профессиональной деятельности и профессионального поведения».

Самые низкие показатели получены по умениям и способностям, требующим определенный уровень профессиональной компетенции, «умение организовать гармоничные взаимоотношения в системе «педагог-родитель», «педагог-коллеги».

Более высокие результаты по сравнению с группой второго курса могут быть обусловлены тем, что студенты третьего курса имеют более высокий уровень подготовки и посещают практику в этом семестре каждую неделю.

После прохождения практики в январе 2016 года была проведена итоговая конференция, на которой студенты

представили свои отчеты по практике. В отчетах студенты и второго, и третьего курсов отмечали, что им легко удалось установить контакт с детьми. Отчеты по практике продемонстрировали искреннюю заинтересованность студентов своей работой. В отчетах студенты отмечают ценность приобретенного опыта в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты экспертной оценки педагогов-супервизоров школ города Набережные Челны по методике «Становление позиции учителя (оценка профессионально-личностных характеристик студента-бакалавра) продемонстрировали у студентов заинтересованность будущей профессией, желание работать со школьниками, педагогический гуманизм, толерантное отношение к учащимся.

Также в ходе оценки были получены низкие показатели по умениям и способностям, требующим определенный уровень профессиональной компетенции, либо это умение студенту еще не удалось реализовать на практике, например «Умение организовать гармоничные взаимоотношения в системе «педагог-родитель», педагог-коллеги». Это связано, прежде всего, с тем, что студенты обучаются пока на втором и третьем курсах. Впереди еще несколько практик, в том числе и концентрированных.

И еще хотелось бы отметить, что разработанная в рамках проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования» основная профессиональная образовательная программа предполагает посещение первых практик у студентов для

общей ориентировки в профессии и для становления мотивационно-волевой готовности к будущей педагогической деятельности.

Литература

Анисимова Ю.Н., Рахматуллина Л.В. Особенности апробации практико-ориентированной модели подготовки педагогов начальной школы в условиях модернизации высшего образования // В мире научных открытий: Социально-гуманитарные науки. – 2015. – № 3 (63). – С. 123-128.

Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. №3. С.143–159.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ проявления патриотичности личности у студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2013. - № 2. - С. 5-14.

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЁЖИ ДАГЕСТАНА

С. А. Ахмедханова

Россия, Махачкала, Дагестанский государственный университет

Этническая идентификация является одним из механизмов самоидентификации личности в юношеском возрасте. В этот период раскрываются потенциальные возможности для самореализации индивида. Самореализацию можно рассматривать как поведенческий аспект Я-концепции личности. Г.Л. Парсонс справедливо отмечает, что человек в процессе идентификации «подключается к образцам культуры, определяющим те

общие формы телесно-духовного поведения, посредством которых он должен дифференцировать свое «Я» и интегрировать это «Я» в социальные отношения с другими людьми. Приверженность человека к определенной культуре способствует созданию определенного, структурированного представления о мире, о своих целях, формирует у него навыки взаимодействия с людьми своего этноса. Э. Эриксон утверждал, что человек, включаясь во время-пространство и коллективные жизненные цели народа, более эффективно развивает свои способности («могу»), ибо ощущает их общественную значимость. Недостаточная сформированность или утрата чувства идентичности ведет человека к нигилистическому или презрительному отношению к социальному окружению, которое не может, по его мнению, предоставить возможность реализации предлагаемых самим обществом образцов.

В настоящее время в отечественной этнопсихологии и этнопедагогике появляются многочисленные исследования по проблеме этнического сознания и самосознания (Г.Н. Волков, А.Х. Гаджиев, А.Ф. Дашдамиров, А.А. Деркач, М.С. Джунусов, Л.М. Дробижина, В.И. Козлов, В.Г. Крысько, И.С. Кон, П.И. Кушнер, С.В. Лурье, В.С. Мухина, В.В. Пименов, Г.В. Старовойтова, Н.Н. Чебоксарова, Н.В. Чистов, С.И. Кудинов и др.), при этом этническое самосознание традиционно понимается как осознание индивидом своей идентичности с определенной общностью по ряду признаков, проявляющихся в самосознании, общем языке, общей исторической судьбе, территории проживания, культуре, быте, обычаях, традициях, религии. (В.И. Козлов, 1974., П.И. Кушнер, 1949., и др.)

Для Э. Фромма, представителя гуманистического психоанализа, путь к самореализации предполагает отношение человека к самому себе как к активному действующему лицу, с чувством собственного достоинства и ощущения неповторимости, уникальности своей сущности.

К. Р. Роджерс наряду с этим отмечает и важность такой человеческой потребности, как потребность в позитивном внимании со стороны других людей. При этом сам процесс самореализации, по К. Р. Роджерсу, является одной из основных, базовых потребностей личности. А. Маслоу, так же как и К. Р. Роджерс, определял самореализацию (самоактуализацию) личности как базовую потребность. Он свободно определяет самоактуализацию как «полное использование талантов, способностей, возможностей и т. п.». Помимо этого процесс самоактуализации, по А. Маслоу, - это постоянный, непрерывный, не имеющий конца, процесс развития своих потенциальностей. Исходя из этой концепции, можно сказать, что самореализация - это динамичный и непрекращающийся процесс развития личности.

О динамичности самореализации личности в своих теориях пишет и К. Юнг. Начало самореализации личности К. Юнг в первую очередь видит в способности человека выбрать собственный путь, исходящий из его «предназначения». У каждого человека, пишет К. Юнг, есть в жизни свое предназначение или «чувство предназначенности» - это некий иррациональный фактор, который помогает человеку выделиться из массы. Но не каждому дано осознать свое предназначение, и только тот, кто смог «услышать свой внутренний голос», кто «хранит верность» своему собственному закону, может в большей степени достичь целостности и вправе называться личностью.

В отечественной психологии проблема самореализации слабо разработана. Феномен самореализации является междисциплинарным предметом исследования, но при этом отсутствует единая методология и теоретическая база исследования, а само понятие трактуется по-разному.

Самореализация личности необходима человеку, как определенный результат поиска себя, достижения цели, для

решения внутриличностных проблем и выработки эффективной стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях. Для молодежи Дагестана одним из препятствий самореализации является противоречие между полным выражением своих потребностей и подавлением их со стороны культуры и традиций, доминирующих в данном регионе.

Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев утверждают, что на эффективность самореализации влияют две группы факторов. Первая группа – это личностные факторы, к ним относятся мотивы, установки, способности, ценности, воля и т.д. Ко второй группе факторов относятся внешние условия (материальное положение, социальный статус, климат, социальное окружение и т.д.). И.П. Смирнов и Е.В. Селезнева считают, что самореализация обеспечивается благодаря личностным качествам, сформированным у человека в процессе обучения и воспитания. Катаев отмечает, что успешность самореализации зависит от уровня развития у человека самосознания и рефлексии с потребностью познавать себя и окружающий мир. Также важны интересы и ценности человека, его потенциальные способности и перспективы личностного роста. О том, что самореализация является показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения, говорил профессор А. А. Реан. При этом в стремлении к саморазвитию он видел источник долголетия человека, причем не только физического, но и социального, личностного. По определению Л. А. Коростылевой, самореализация - это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом и миром в целом.

С целью исследования взаимосвязи между аспектами этнической идентичности и самореализацией личности в юношеском возрасте нами было проведено исследование. Выборку исследования составили студенты двух

факультетов: экономического и психологии и философии Дагестанского Государственного Университета в возрасте от 17 до 22 лет: 25 юношей и 25 девушек. Для получения эмпирических данных были применены следующие методики: Многомерный опросник самореализации личности (С. И. Кудинов), Методика диагностики типов этнической идентичности (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).

Для выявления взаимосвязей между исследуемыми параметрами нами был применен корреляционный анализ (по Пирсону).

Между шкалами использованных нами методик выявлено несколько корреляционных связей, значимых на достаточно высоком уровне ($p \leq 0,01$). Следует заметить, что все значимые коэффициенты положительные по направленности и средние или умеренные по своей силе.

Выявлена связь между субъектно-личностными установками самореализации и этноизоляцией ($r=0.40$). Для юношей, ориентирующихся в своей деятельности на извлечение пользы исключительно для себя, характерно мнение о том, что этнос, с которым они себя идентифицируют, совершенен. Также данные индивиды являются противниками смешивания своей нации с другой, они менее активны, ригидны, не склонны проявлять инициативу в деятельности, общении. Им свойственна стереотипность в поведенческих реакциях и активное простояние всему новому. Поэтому выявленная взаимозависимость между инертностью и этноизоляцией ($r=0.43$) на наш взгляд, достаточно закономерна.

Пессимистичность коррелирует с этноэгоизмом ($r=0.41$) и этноизоляцией ($r=0.42$). Юноши с негативной установкой, отрицательными эмоциональными состояниями склонны испытывать напряженность и тревогу при близком общении с представителями других этносов. Считают, что народ их этноса может решать свои проблемы за счет других народов.

Экстернальность в самореализации взаимосвязана сразу с тремя аспектами этноидентичности: этноэгоизмом ($r=0.49$), этноизоляцией ($r=0.55$) и национальным фанатизмом ($r=0.45$). Убежденность в превосходстве своего народа, желание сохранять чистоту этноса и права пользования ресурсами за своим этносом, достижение целей наций в ущерб отдельному человеку характерно для индивидов со слабой волей и низким уровнем самоорганизации в процессе реализации своих возможностей. Такие юноши в своей деятельности стремятся снять с себя ответственность и часто прибегают к помощи других лиц.

Лица, придерживающиеся традиционных способов самовыражения, отказывающиеся использовать новшества в своей деятельности и склонные руководствоваться в своих действиях стереотипами, также считают свой этнос безупречным, плохо относятся к межнациональным бракам и готовы использовать любые средства для защиты интересов своего народа. Это подтверждается выявленной корреляционной связью между шкалой консерватизма и шкалами этноизоляции ($r=0.49$) и этнофанатизма ($r=0.45$). Также обнаружены устойчивые связи между деструктивностью в самореализации и такими показателями этнической идентичности как этноэгоизм ($r=0.55$), этноизоляция ($r=0.56$) и национальный фанатизм ($r=0.37$). Как показывают результаты нашего исследования, чем сильнее у индивида проявляется отказ от близкого взаимодействия с представителями других этносов, чем выше уверенность в превосходстве своего этноса над другими, стремление очистить его от влияния этих «других», тем чаще усилия, направленные на самореализацию, претерпевают неудачу.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить взаимосвязь между типами этнической идентичности и успешностью самореализации: процесс

самореализации менее качественен у людей с чрезмерной этнической идентификацией, отвергающих и не принимающих представителей других этносов, чем у лиц, толерантно относящихся к другим этническим группам.

Актуализация потенциальных способностей и возможностей способствует эффективности самореализации, но следует иметь в виду, что результат не является конечной ступенью в развитии отдельной личности. Самореализация – непрерывный процесс совершенствования, невозможный без вмешательства других людей.

Литература

Дашдамиров А. Ф. Актуальным проблемам этнопсихологии – реалистический подход. – 1983. – С. 79-86.

Дробижева Л. М. Историческое самосознание как часть национального самосознания народов. – М., 1990. – С. 228-231.

Козлов В. И. Проблема этнического самосознания и ее место в общей теории этноса. – 1974. – С. 79.

Кудинов С. И. Кудинов С.И. Национально-психологические особенности общительности. (На примере народов среднего Поволжья) Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 1. - С. 28-37.

Кудинов С.И. Психологический анализ общительности как условия самореализации представителей различных национальностей/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 4. - С. 17-26.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ проявления патриотичности личности у студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2013. - № 2. - С. 5-14.

Кудинов С. С., Айбазова С. Р. Теоретический плюрализм в исследовании самореализации личности. – М., РУДН, 2015.

Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб, 2000. – С. 306.

Маслоу А. Г. Мотивация и личность. – СПб, 1999. – С. 126.

Мухина В. С., Хвостов К. А. Психодиагностика развивающейся личности: проективный метод депривации структурных звеньев самосознания. – Архангельск, 1994. – С. – 42-49.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994. – С. 213- 220.

Фромм Э. Душа человека. – М., 1998. – С. 547.

КОНФЛИКТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Е.А. Василевская, В.Г. Фролова

*Россия, Самара, Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия*

Подростки в современной ситуации оказались в наиболее трудном положении, потому что их потребность в приобщении, причастности к обществу, стремление к самоутверждению, с одной стороны, стимулируется происходящими сейчас процессами; с другой- жестко сталкивается с отсутствием понимания, уважения со стороны взрослого сообщества; с отсутствием условий для реального выхода подростка, что приводит к острому внутреннему конфликту, лишает возможности занять активную социальную позицию (Минияров, 2013).

Подростки, входя в социальную группу, испытывают на себе навязывание поведенческих норм, тотальную регламентацию действий, отчуждённость при решении не только значимых для школы, класса, группы проблем, но и связанных с их собственной жизнью. Каждый день подростки взаимодействуют друг с другом, учителями, родителями, как в школе, так и за ее пределами. Им приходится выбирать, как вести в различных бытовых ситуациях; как поступить в сложных, конфликтных ситуациях; решать, что такое хорошо, что такое плохо.

Подростковый школьный возраст представляет большие возможности для формирования нравственных качеств и положительных черт личности. Поведение

подростков импульсивно, самоконтроль развит не у всех, и не всегда он способен сдерживать повышенную эмоциональность данного возраста. Межличностные конфликты в подростковый период вспыхивают и гаснут не всегда без последствий.

«Сензитивной фазой формирования самооценки является детство и подростковый период. Успешное разрешение кризисных отношений со значимыми взрослыми лежит в основе формирования адекватной самооценки. В противном случае складывается искаженная самооценка, что может стать основой внутренних конфликтов» (Минияров, 2013, с. 174-175).

В нашем экспериментальном исследовании интерес представляют выбираемые подростками стратегии поведения в конфликте. С целью выявления наиболее часто используемых подростками стратегий поведения в конфликте нами была использована методика К. Томаса (см. таблицу 1).

Таблица 1. Выбор подростками стратегий поведения в конфликте

Стили поведения в конфликте					Кол-во подростков (%)
Соперничес тво	Уход избегани е	Компром исс	Сотруднич ество	Приспо соблени е	
24,5%	44,4%	33,3 %	22,3%	76,8 %	

Как видно из таблицы 1 подростки предпочитают в конфликте стратегии приспособление и избегание (что означает уход от конфликтного взаимодействия, связанный как с отказом от своих интересов, и с неготовностью пойти навстречу друг другу). Уход от проблемы может привести к обострению конфликтной ситуации, так как он лишает возможности повлиять на ход ее развития. Такая стратегия

не обеспечивает условий для конструктивного разрешения конфликтов.

Приспособление как стиль пассивного поведения отличается склонностью участников конфликта смягчить, сгладить конфликтную ситуацию, сохранить или восстановить гармонию во взаимоотношениях посредством уступчивости, доверия, готовности к примирению. В основе данного стиля лежат тезисы: «не стоит раскачивать лодку»; «давайте жить дружно».

«Сглаживатель» старается не выпустить наружу признаки конфликта, при этом часто забывается проблема, лежащая в основе конфликта. В результате может временно наступить покой. Отрицательные эмоции не проявляются, но они накапливаются. Рано или поздно оставленная без внимания проблема и накопившиеся отрицательные эмоции приведут к взрыву, последствия которого окажутся дисфункциональными.

Приспособление применимо при любом типе конфликтов. Но этот стиль поведения наиболее подходит к конфликтам организационного характера, в частности по иерархической вертикали: сильный – слабый, ведущий – ведомый т.д.

Стиль приспособления может оказаться и малоэффективным. Он вовсе неприемлем в ситуациях, когда субъекты конфликта охвачены чувством обиды и раздражения, не хотят отвечать друг другу доброжелательной взаимностью, а их интересы и цели не поддаются сглаживанию и согласованию.

Стратегия компромисса характеризуется ориентацией участников конфликта на поиск взаимоприемлемого решения проблемы путем взаимных уступок, которые не дают им в полной мере реализовать свои интересы, а значит, принятое решение их не совсем устраивает. Этот стиль в равной мере предполагает активные и пассивные действия, приложение индивидуальных и коллективных усилий. Стиль

компромисса предпочтителен тем, что обычно преграждает путь к недоброжелательности, позволяет, хотя и отчасти, удовлетворить притязания каждой из вовлеченных в конфликт сторон.

В реальной ситуации одна из сторон обычно делает большие уступки по сравнению с другой, что в дальнейшем может привести к новому обострению отношений.

Конфликт в данном случае может быть «свернут» на время и разгореться с новой силой при активизации интересов одной из сторон, могут проявиться и дисфункциональные последствия компромиссного решения, например, неудовлетворенность “половинчатыми” решениями.

Стратегия сотрудничества предполагает одновременную ориентацию участника конфликтной ситуации на максимально возможную реализацию как своих интересов, так и интересов партнера. Для этой стратегии характерно стремление к сближению позиций, целей и интересов, необходимы интеллектуальные и эмоциональные усилия сторон, время и другие ресурсы. Преимущество данного подхода состоит в том, что участники конфликта находят более приемлемое решение, укрепляя и улучшая тем самым взаимоотношения и приспособление, что предполагает отказ от своих интересов и готовность пойти навстречу друг другу. На передний план выступает ценность сохранения отношений с партнером в ущерб собственным интересам.

В отличие от конфронтации сотрудничество предполагает не индивидуальный, а совместный поиск такого решения, который отвечает устремлениям всех конфликтующих сторон. Это возможно при своевременной и точной диагностике проблемы, породившей конфликтную ситуацию, уяснении как внешних, так и скрытых причин конфликта, готовности сторон действовать совместно ради достижения общей для всех цели.

При этой стратегии участники признают право друг друга на собственное мнение и готовы его понять, что дает им возможность проанализировать причины разногласий и найти приемлемый для всех выход.

Стратегия избегание как стиль поведения в конфликтах характеризуется явным отсутствием у вовлеченного в конфликтную ситуацию желания сотрудничать с кем-либо и приложить активные усилия для осуществления собственных интересов; стремлением выйти из конфликтного поля, уйти от конфликта. Избегание бывает оправданным в условиях межличностного конфликта, возникающего по причинам субъективного, эмоционального порядка: даже будучи задетыми за живое, подростки остерегаются безоглядного ввязывания в «драку», не спешат принимать вызова на обострение столкновения, понимая, что нередко единственным средством выигрыша в межличностном споре оказывается уход от участия в нем.

Подростки, выбирающие такую стратегию поведения в конфликте, как доминирование-соперничество, характеризуются следующим: учитываются только свои интересы и игнорируются интересы и позиции другого участника взаимодействия. Доминирующий подросток в конфликте применяет все доступные ему виды борьбы и возможности, чтобы получить максимум желаемого.

Применение такой стратегии может дать положительные результаты при организации подростком различных специальных ситуаций, где противоборство является необходимым условием (конкурсы, соревнования), а также в случае острых, скоротечных инцидентов, когда педагог должен «навести порядок» ради общего благополучия. Однако при разрешении межличностных конфликтов противоборство приводит обычно к негативным последствиям.

Соперничество – стиль, предусматривающий усилия по навязыванию предпочитаемого решения другой стороне.

По своей направленности ориентирован на то, чтобы, действуя активно и самостоятельно, добиваться осуществления собственных интересов без учета интересов других сторон, непосредственно участвующих в конфликте, а то и в ущерб им. Продуктивность этого стиля зависит от того, насколько хорошо одна сторона способна пользоваться тактиками соперничества и насколько другая сторона способна их парировать.

Соперничество – неэффективный стиль поведения в большей части межличностных конфликтов, не лучший вариант сохранения благоприятного психологического климата в коллективе.

Выбираемые подростками стратегии поведения имеют свои особенности. Наибольшие разногласия выявлены в стратегии доминирования, которую применяют значительно реже, чем другие стратегии. Наиболее часто применяются стратегии компромисса, сотрудничества, приспособления и избегания. Подростки нередко используют одновременно как конструктивные, так и неконструктивные способы преодоления трудностей и конфликтов. Что непосредственно отражается на проявлениях конфликтности их поведения.

Тест на оценку уровня конфликтности В.И. Андреева позволил выявить уровни конфликтности личности подростков. Большая часть подростков: 65,6% имеет средний уровень конфликтности. Для более подробной оценки стилей поведения подростков в конфликте и выявленными уровнями конфликтности была установлена корреляционная взаимосвязь между данными характеристиками (коэффициент ранговой корреляции R_s Спирмена). Внутри каждой группы существует прямая и обратная взаимосвязь (см. таблицу 2).

Таблица 2. Результаты расчета ранговой корреляции R_s Спирмена
Взаимосвязь между уровнями конфликтного поведения подростков и стилями поведения в конфликте

Уровни	Стили поведения в конфликте									
	Соперничество		Сотрудничество		Компромисс		Избегание		Приспособление	
	Э.Г.1	Э.Г.2	Э.Г.1	Э.Г.2	Э.Г.1	Э.Г.2	Э.Г.1	Э.Г.2	Э.Г.1	Э.Г.2
Низкий	0,37	0,33	0,61	0,58	0,81	0,79	0,08	0,09	0,66	0,63
Высокий	0,26	0,31	0,52	0,54	0,44	0,47	0,43	0,46	0,51	0,49
Средний	0,43	0,46	0,54	0,57	0,57	0,59	0,33	0,36	0,57	0,55

Следовательно, детям подросткового возраста необходима психологическая помощь в осознании внутренних конфликтов, которые, проявляясь в сложных системах социальных отношений, лежат в основе внешних конфликтов и определяют стиль поведения в конфликтной ситуации.

Литература

Минияров В.М. Правовое сознание учащихся в зависимости от их характера: монография/В.М. Минияров.- Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2013.-128 с.

Особенности развития инновационных педагогических технологий образовательного процесса в негосударственных и государственных вузах: Сборник докладов научно-практической конференции. –Тольятти: РА «Грани», 2001.-197 с.

УВЕРЕННОСТЬ КАК ОСНОВА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Г.Н. Каменева, Н.Г. Умитян

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Современная жизнь требует от человека проявления активности и инициативности, а потому проблема уверенности и уверенного поведения является, на настоящий момент, одной из наиболее актуальных проблем психологии личности. Именно уверенность во многом определяет успешность и результативность деятельности студента, эффективность его адаптации к требованиям среды, его успешной социализации.

А.И. Крупнов относит уверенность к категории базовых свойств личности, составляющих основу для развития других свойств. Уверенность как фундаментальное свойство личности присуща ей на протяжении всего её жизненного пути; оно полно отражает главные моменты психического склада личности, функции психического в деятельности, проявления общественной сущности человека.

При изучении психологических особенностей уверенности мы опирались на системно-функциональный подход к изучению свойств личности А.И. Крупнова, в рамках которого уверенность уже исследовалась многими учеными.

С помощью психодиагностической методики А.И. Крупнова «Бланковый тест - Уверенность» было опрошено 30 студентов 2-ого курса медицинского факультета РУДН (специальность «Фармация») в возрасте от 18 до 20 лет.

В ходе исследования нами были выявлены психологические особенности уверенности студентов - будущих фармацевтов, находящихся на этапе получения профессионального образования, самореализации.

Характеризуя установочно-целевой компонент уверенности студентов, мы можем отметить большую выраженность личностно-значимых намерений (36,35) по сравнению с общественно-значимыми (32,07). Таким образом, уверенность студентов в большей степени характеризуется направленностью личностно-значимых целей, т.е. обретением самостоятельности и независимости, совершенствованием себя и своих способностей.

Рассмотрим выраженность мотивационно-смысловых составляющих уверенности студентов – будущих фармацевтов. Так, высокий показатель средних значений отмечается в социоцентрической мотивации (36,43), уверенность студентов чаще всего побуждается намерением лучше освоить любое дело, получить одобрение со стороны других людей. Отметим так же высокий показатель осмысленности (34,60) признаков уверенности. Так студенты понимают уверенность как волевою черту характера, стремление показать себя и свои возможности. Предметность (34,45) продуктивного компонента так же отмечается высоким средним значением. Предметность у студентов заключается в применении ими уверенности для более успешного освоения учебных предметов и приобретения жизненного опыта.

Рассмотрим проявление регуляторно-динамических составляющих уверенности студентов. Высокие показатели отмечены в экстернальности (37,72) уверенности, т.е. пассивной саморегуляции, в отличие от интернальности (33,97), Осуществляя уверенное поведение, студенты также могут и проявлять независимость от внешних условий и обстоятельств. В структуре динамического компонента уверенности студентов энергичность (35,23) преобладает над азнергичностью (33,82). Следовательно, система приемов и способов осуществления уверенного поведения у студентов характеризуется, более, гармоничностью. Их уверенное поведение активно и в достаточной степени интенсивно и

постоянно.

В рефлексивно-оценочном компоненте уверенности студентов личностные трудности (33,53) преобладают над операциональными (30,53). Наибольшее затруднение в процессе осуществления студентами уверенного поведения вызывают их стеснительности склонность всё перепроверять.

Для выявления специфики в проявлении уверенности студентов - будущих фармацевтов нами было осуществлено построение иерархической структуры переменных уверенности (иерархический анализ).

Анализируя данные исследования, мы можем сделать вывод о том, что студенты - будущие фармацевты среди общественно-значимых целей выделяют цели, связанные с учебой, - достижение успехов в учебной деятельности (80%), получение знаний и другого опыта (83%). Что касается лично-значимых целей, то среди них наиболее важной для студентов является цель, связанная с удовлетворением своих желаний (87%). Выраженность данной цели превосходит выраженность и иных лично-значимых целей, и социально-значимых целей. Кроме того, студенты демонстрируют стремление к самостоятельности и независимости (70%), что, скорее всего, обусловлено спецификой возраста (обретение автономности является важной задачей в период юношества). Студенты - будущие фармацевты характеризуются также нацеленностью на совершенствование себя и своих способностей (70%), что в контексте установленной нами ориентации на овладение профессией является позитивным признаком и предпосылкой успешной самореализации, а также поддержанием своего здоровья (67%).

Выраженность социоцентрической мотивации студентов - будущих фармацевтов отличается чувством необходимости (73%) и желанием утвердиться в группе (67%). Эгоцентрическая же мотивация характеризуется,

прежде всего, стремлением быть самостоятельным и независимым (80%), стремлением улучшить свои бытовые условия (67%).

Осмысленность уверенности студентов - будущих фармацевтов представляется как волевая черта характера (77%), заключающаяся в умении и способности владеть самим собой (73%), которую можно развивать и совершенствовать, что свидетельствует о гармоническом характере когнитивного компонента уверенности в данной группе. Выраженность осведомленности находится на низком уровне и не превышает 47%.

Выраженность переменных продуктивного компонента находится так же не на высоком уровне. Предметная направленность уверенности способствует более успешному освоению учебных предметов (63%) и приобретению большого жизненного опыта (63%). Субъектная направленность уверенности находится на низком уровне выраженности, но на 57% способствует развитию самостоятельности и инициативности.

Выраженность энергичности динамического компонента уверенности студентов - будущих фармацевтов заключается в том, что главными признаками уверенного поведения являются готовность браться за работу только в случае уверенности в результате (80%) и настойчивость, нежелание уступать другим людям (70%). Аэнергичность уверенности студентов обуславливается, прежде всего, их зависимостью от поддержки окружающих людей (70%) и неуверенностью в новых, необычных условиях (67%).

Студенты - будущие фармацевты испытывают различные эмоциональные переживания. Стенические эмоции сопровождаются приятными переживаниями при совершении рискованных поступков (73%) и чувством радости, вызванное успешным совладанием со своей неуверенностью (67%). Тем не менее, перед началом нового дела студенты - будущие фармацевты зачастую испытывают

страх (63%), что является признаком астеничности.

Активность саморегуляции уверенности (интернальность) характеризуется тем, что студенты - будущие фармацевты пренебрегают советами окружающих (77%) и общепринятыми мнениями (67%). Пассивная же саморегуляция уверенности (экстернальность) выражена сильнее. Так, сильно выражены ориентация на окружающих (80%) и убежденность в том, что им всегда придут на помощь (70%). Между тем, учет мнений опытных людей необходим в процессе реализации уверенного поведения, к тому же обследованные нами студенты отличаются низким уровнем развития способности к регуляции своего поведения (47%) и разработке собственного варианта решения проблемы (53%). Данные характеристики, очевидно, могут стать причиной контрпродуктивного, чрезмерно рискованного и необдуманного поведения, вызванного желанием продемонстрировать свою независимость от окружающих.

Таким образом, студенты - будущие фармацевты в основном умеют и могут реализовывать уверенное поведение, их уверенность в основном гармонично, однако они не всегда могут его регулировать. Кроме того, уверенность студентов выступает важным условием совершенствования их самореализации, так как высокий уровень развития уверенности дает больше возможностей в освоении будущей профессии и результативности деятельности студента.

Литература

Каменева Г.Н., Радоев М. Гендерная идентичность как социокультурная детерминанта застенчивости // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 50-54.

Крупнов А.И. Черта характера как функциональная система // Психология образования. Материалы межвузовской научно-практической конференции. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. - С.38-40.

Кудинов С.С., Кудинова И.Б., Авдеев П.А. Уверенность в себе как

условие самореализации личности // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы Материалы V Международной научно-практической конференции.научный редактор В.И. Казаренков. Москва, 2012. С. 372-376.

Никитина Е.Л., Шляхта Д.А. Соотношение выраженности уверенности личности с показателями инициативности у различных групп студентов-медиков и врачей-хирургов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 1. С. 41-46.

Рушина М.А., Каменева Г.Н. Особенности факторной структуры уверенности студентов-медиков и студентов-психологов (Научная статья) // Акмеология. №1-2, 2014. С.198-199.

Селиверстова М.А. Системный подход к изучению уверенности личности //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 4. С. 52-57.

ЛИДЕРСКИЕ СПОСОБНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Э.А. Каминская

Россия, Москва, Российский Университет Дружбы Народов

Тема лидерства - одна из самых востребованных в информационном пространстве. Написано тысячи книг, постоянно выходят новые статьи, но вопрос этот настолько неоднозначен, что его обсуждению нет конца, а своя точка зрения на этот счет есть у каждого.

Лидером быть престижно - он получает гораздо больше внимания и признания от окружающих, однако, он чаще других подвергается критике и осуждению. Большинство хочет, чтобы в них признали лидерские качества, но боятся заявлять о своих желаниях. Другие занимают руководящие позиции, но коллектив признает лидера в иных. Таким образом, посредством демонстрации своих лидерских качеств, человек старается

определить свою позицию в современном обществе, занять определенную нишу в нем. Способность быть частью современного инновационного общества, по мнению В.Д. Цветковой, является условием самореализации личности. Суть самореализации человека – в повышении способности самосовершенствоваться, организовывать свой внутренний мир по-новому для гармонизации отношений с внешним миром (Цветкова В.Д., 2009).

Остановимся немного подробнее на вопросе самореализации. Профессор С.И. Кудинов, в рамках полисистемной модели самореализации, дает следующее определение: «самореализация – это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза» (Кудинов С.И., 2008). Таким образом, самореализация представляет собой процесс осознания и осмысления человеком себя в собственном жизненном пространстве, совершения самостоятельного выбора личной миссии и целей жизни. Самореализация как процесс раскрытия индивидом своих возможностей и резервов предполагает определение совокупности имеющихся у личности потенциалов (Каминская Э.А., 2015).

Лидерские способности могут являться одним из критериев проявления самореализации, особенно среди молодежи. Наблюдая современную картину общества, можно отметить крайне малое количество лидеров, особенно среди молодежи. Человек, желающий стать лидером в молодежной группе, должен иметь определенные лидерские качества, которые будут выделять его среди других. Наличие или отсутствие необходимых лидерских качеств влияет на то, почему одни члены группы становятся её лидерами, а другие ею не принимаются. Перечень качеств, которые

рассматриваются различными исследователями как лидерские, можно называть долго.

России необходимо сегодня укреплять свою позицию в мире, страна должна быть конкурентоспособной, повышать качество жизни, а для этого необходимо эффективно задействовать потенциал развития, носителем которого выступает молодежь. Необходимо разработать принципы работы для развития и активизации лидерского потенциала современной молодежи. Можно выделить основные задачи подобной работы: необходимо разработать качественный диагностический инструментарий, который поможет выявлять базовые лидерские качества личности; важно научить молодого человека проявлять, развивать и грамотно применять свой лидерский потенциал, а для этого необходимо разрабатывать тренинги лидерской направленности и не только; важно научить молодежь основным технологиям самомотивации и управления. Развитие лидерских и инновационных качеств необходимо начинать в образовательной среде, поэтому в практике высшего образования много перспективных направлений для получения новых эмпирических данных, результаты которых позволяют сформировать конкретные психолого-педагогические технологии (Михайлова О.Б., 2014).

В 2013-2015 г.г. был проведен ряд эмпирических исследований на выявление соотношений академической успешности, лидерства и инновационности у обучающихся в бакалавриате. В исследовании приняли участие студенты филологического (направление психология) и экономического факультетов РУДН 2 - 4 курсов дневного отделения бакалавриата (всего - 180 человек, из них - 50 юношей и 130 девушек), возраст испытуемых от 18 до 25 лет.

На первом этапе исследования нас интересовали особенности проявления лидерских способностей и академической успешности. Выборка была дифференцирована на основании зачетных ведомостей и

опроса тьюторов на "академически успешных" - отличников (40 студентов - имеющих большинство отличных оценок) и "академически менее успешных" - не отличников (40 студентов, имеющих по результатам сессий большинство удовлетворительных оценок). Для исследования мы использовали следующие методики: «Самооценка лидерства» и «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий).

По результатам анализа методики "Самооценка лидерства", в целом, более половины академически успешных студентов (60%) оценивают свой уровень лидерства как средний, 30% оценили свой уровень лидерства как высокий и 10% - по результатам самооценки имеют низкий уровень.

Академически менее успешные студенты по результатам самооценки в 40% случаев оценили уровень лидерства как высокий, 55% выявили средний уровень лидерства и только 5% оценили уровень лидерства как низкий. Таким образом самооценка лидерства у отличников оказалась ниже, чем в группе студентов не отличников. Академически менее успешные студенты оценивают свой лидерский потенциал более высоко, хотя большинство студентов из обеих групп обнаружили средний уровень самооценки лидерского потенциала.

Данные результатов методики «Диагностика лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий)» показали, что 25% отличников имеют высокий уровень способностей, тогда как 35% студентов-отличников обладают низким уровнем лидерского потенциала.

У не отличников в 20% случаев преобладает высокий уровень лидерских способностей, 40% продемонстрировали средний уровень, и 30% студентов имеют низкий уровень лидерских способностей, а у 10% - выявлена склонность к диктату.

В целом по всей выборке испытуемых так же, как и по результатам первой методики, преобладает средний уровень лидерства. Студенты по результатам самооценки оценивают свои лидерские способности более высоко, причем не отличники имеют более высокую самооценку лидерских качеств, чем отличники (Михайлова О.Б., Каминская Э.А., 2015).

Полученные результаты позволяют утверждать, что лидерские качества у современных студентов имеют средний уровень выраженности, что предполагает разработку психологических методик по развитию лидерства и самооценки лидерских качеств, особенно у студентов с высокой академической успешностью.

Кроме того, не отличники обладают более выраженными лидерскими способностями и часть из них (10%) склонна к диктату. Данная группа так же требует своевременных психокоррекционных мероприятий. Для поддержания, развития и особенно эффективности самореализации студентам бакалавриата необходимо оценивать не столько академическую успешность, сколько способности конструктивного лидерства в процессе учебной и практической деятельности.

Основываясь на полученных данных можно сформулировать ряд рекомендаций по психологическому сопровождению становления будущих специалистов в высшей школе. Очень важно не только развивать когнитивную сферу студентов, но и социальную активность и лидерские способности, причем в учете специфики их проявлений у юношей и у девушек. Этому могут способствовать практикоориентированные занятия и специальные тренинги, формирующие умения и навыки владения приемами саморазвития целеустремленности, планирования, настойчивости и уверенности, готовности принимать решения и брать социальную ответственность за них.

Литература

Каминская Э.А. Проблема самореализации лидерского потенциала современной молодежи //Проблемы и перспективы самореализации личности в современном многополярном мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 20 февраля 2015 г. / науч. ред. С.И. Кудинов. – РУДН, 2015. с. 134-137.

Кудинов С.И., Крупнов А.И. Системная модель самореализации личности // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - 2008. - № 1. с. 28-36.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ типологических проявлений общительности личности/ Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск 3 (59). 2008г. С. 282-288.

Михайлова О.Б. Гендерные особенности становления инновационного потенциала у студентов //Вестник РУДН.- Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2.- С.42-49.

Михайлова О.Б., Каминская Э.А. Особенности лидерских способностей и инновационности у студентов бакалавриата //Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 32 (4). - С. 28-34.

Цветкова В.Д. Новация и инновация в культуре самореализации личности: дис. ...канд.филос.наук. – М., 2009.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ

Л.И. Костерева

Россия, Москва, МГПУ ИПССО

В настоящее время современное общество нуждается в качественно новой личности: свободной, самостоятельной, творческой, способной к быстрой адаптации на изменение условий, ориентированной на самореализацию. Это требует обновления теоретических

взглядов и практических действий по развитию личности в образовательном процессе.

В условиях современного образовательного пространства, рассматривается несколько категорий личности, направленных на качество образования в широком спектре: саморазвитие, социальное благополучие, активность, самореализация, жизнестойкость, психическое и психологическое здоровье.

С.И. Кудинов выделяет, что «успешность самореализации способствует не только развитию профессиональных, социальных и личностных компетенций, но и обеспечивает уровень качества жизни, который оказывает влияние на все стороны жизни и деятельности человека» (Кудинов С.И., 2015).

В ряде работ Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и других отмечается определение личности как целостной развивающей системы, выделение ее центрального места в современном мире, которое подразумевает создание необходимых условий для развития духовного потенциала личности.

С точки зрения С.И. Кудинова, «самореализация – системное психологическое образование, комплекс интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационных и инструментально-стилевых переменных, обеспечивающих воплощение актуальных и потенциальных возможностей индивида в различных видах деятельности, в зависимости от биологической и социально-психологической детерминации».

Опираясь на исследования отечественных и зарубежных авторов, можно сказать, что самореализация направлена на самовыражение личности в разных сферах деятельности: учебе, спорте, искусстве, творчестве, общественной деятельности.

Т.А. Шилова отмечает, что одной из характерных особенностей личности стремящейся к самореализации

является независимость от окружения. Высокая мотивация личностного роста, удовлетворение своих потребностей зависит от собственного потенциала, индивидуальных ресурсов личности. Личность, которая стремится к самореализации, имеет собственные моральные стандарты, строгий этический кодекс, систему жизненных ценностей (Шилова Т.А., 2012).

Проблема самореализации личности с ограниченными возможностями приобретает особую актуальность в настоящее время, так как существенно изменился подход к социальной адаптации данной категории лиц, и их интеграции в современное общество. Возникла необходимость в полной мере реализовать их потенциал и задействовать в жизнь общества. Поэтому наше исследование о психологических особенностях самореализации старшеклассников, обучающихся на дому, является актуальной темой для изучения.

Личность должна обладать знаниями, умениями и навыками, которые позволили бы наиболее полно реализовать свои способности в выбранной трудовой деятельности и в разнообразных взаимоотношениях. Также важна способность к целенаправленным и эффективным волевым усилиям, создающим возможность к полноценной реализации личности на всех этапах жизненного пути.

Психологическая помощь старшеклассникам, обучающимся на дому, должна быть направлена на достижение социального уровня активности личности. Эта активность может достаточно полно выражаться в творческой деятельности. Творчество есть благодатная почва для самореализации, самостоятельности, активности, уверенности в собственных силах, адекватной самооценки у данной категории.

Условия и методы исследования

Исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного учреждения "Федеральное

бюро медико - социальной экспертизы" Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. В исследовании приняли участие 80 старшеклассников, в возрасте 15 – 17 лет г. Москвы: 40 учащихся, обучающиеся в общеобразовательной школе, 40 человек - испытуемые, обучающиеся на дому.

В нашем исследовании для определения особенностей самореализации мы использовали методику «Диагностика самореализации личности» (А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калины (САМОАЛ). Нам удалось выявить различия в степени выраженности отдельных характеристик, демонстрирующих уровень самореализации.

Среди учеников, посещавших общеобразовательную школу, высокие баллы выделяются у 20% испытуемых по шкале аутосимпатия и 17% по шкале ориентация по времени, можно предположить, что для учащихся, которые выбрали данные категории, жизнедеятельность представляется как «здесь и теперь», они наслаждаются настоящим моментом, не задумываясь ни о прошлом, ни о будущем. Низкие баллы отмечены по шкалам: 15% - самопонимание, 27% - гибкость в общении. Такие результаты могут пояснять некоторую неуверенность, зависимость от мнения окружающих. По остальным шкалам данной методики старшеклассники показали средние значения.

Среди старшеклассников, обучающихся на дому - у 32% испытуемых преобладают высокие результаты по шкале ценности и 17% по шкале креативность. Низкие же баллы выделяются по шкалам: контактность – 23% и взгляд на природу человека – 15%.

При анализе полученных результатов можно сделать следующие выводы, что высокие баллы старшеклассников, обучающихся на дому, говорят о стремлении к гармоничной жизнедеятельности, к творчеству и положительным отношениям с людьми, не имеющих желания манипулировать ими в своих интересах. В то же время у них

мало опыта эффективного общения, коммуникативных способностей.

Таким образом, самореализация личности старшекласников является важнейшим условием в многообразии деятельности и взаимоотношений. Актуальными становятся вопросы организации образования учащихся, обучающихся на дому. Комплексное психолого – педагогическое сопровождение старшекласников, обучающихся на дому, на данный момент, на наш взгляд, организовано недостаточно. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что старшекласникам, обучающимся на дому, и в общеобразовательной школе, необходима помощь психологического сопровождения и создание благоприятных условий, способствующих к самореализации личности.

Литература

Казаренков, В.И. Творчество педагога как система//В.И.Казаренков.- М., Системная психология и социология.- 2011.№3.- С.109 – 114.

Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности/ Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

Кудинов С.И. Психологический анализ общительности как условия самореализации представителей различных национальностей/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 4. - С. 17-26.

Шилова Т.А. Волевая активность как фактор усиленной самореализации. Самореализация личности в межкультурном пространстве: Материалы Международной научно-практической конференции. Москва,РУДН, 24-25мая2012 г./науч. ред. С.И. Кудинов. – М.:РУДН, 2012. - С.113 - 119.

Шилова Т.А. Система эмпатических способностей в самореализации психологических компетенций учителя. Актуальные проблемы современных гуманитарных наук: материалы Международной конференции молодых ученых. Москва, РУДН, 22-23 октября 2015 г. – Москва: РУДН, 2015. - С.334 - 339.

Шилова Т.А., Костерева Л.И. Психологические особенности направленности личности старшекласников, обучающихся на дому// Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. 2015. №2. С.98-102.

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕРЕЗ ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.Е. Манина

*Россия, Москва, Российский университет дружбы
народов*

Феномен социального интеллекта является предметом исследования в психологической науке достаточно длительное время. Е.И. Пащенко указывает на то, что последние десятилетия в отечественной психологической науке проявляется интерес к исследованию данного феномена, причем социальный интеллект рассматривается как фактор, определяющий успешность социальной адаптации, социального познания, социального взаимодействия, а также невербальных реакций человека, которые могут рассматриваться как обязательное условие для успешной деятельности в профессиональной области «человек – человек» (Куницина, В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.,2001). Эти люди находят смыслы в самореализации. Такой подход говорит о взаимосвязи социального интеллекта и самореализации личности, которая определяется как совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза. (Кудинов С.И.2007,). Зарубежная психология посвятила исследования вопросов социального интеллекта многие десятилетия (Богданович, Н. В.,2002).

Вместе с тем, несмотря на значимость проблемы социального интеллекта применительно проблемы эффективного межличностного взаимодействия и

межличностной коммуникации, вопросы содержания, структуры, а также природы социального интеллекта недостаточно проработанные и закономерно порождают множество вопросов.

Анализ представлений понимания социального интеллекта показывает, что единого подхода к его диагностики в психологии в настоящее время не существует, при выборе методов исследования следует ориентироваться на цели, задачи диагностики, а также степень успешности овладения конкретной психодиагностической методикой. Важным фактором диагностики особенностей социального интеллекта выступают личностные свойства и особенности, вместе с тем, исследований посвященных исследованию данной проблеме в настоящее время не ведется, что и подчеркивает актуальность обращения к проблеме специфики представлений социального интеллекта через личностные свойства старших школьников.

Целью эмпирического исследования являлось определение специфики представлений социального интеллекта через личностные свойства старших школьников. В исследовании приняло участие 55 учащихся 9 классов, в возрасте 15-16 лет. Были применены «Личностный опросник (ЕРІ)» (Г. Айзенк), а также тест «Социального интеллекта» (Д.Ж. Гилфорд и М. Салливан) Гилфорда.

В ходе диагностики личностных особенностей учащихся старших классов было определено, что для 22% характерна интроверсия, 27% характеризуются выраженной экстраверсией. Неопределенность по шкале «экстраверсия – интроверсия» диагностируется в отношении 51% участников исследования.

В рамках диагностики особенностей социального интеллекта выявлено, что большинство старшеклассников имеют средний и высокий уровень результативности выполнения заданий по субтесту «Истории с завершением», среднесильный уровень имеют 40% участников, высокий

уровень характерен для 4% участников. Низкий и среднеслабый уровень успешности имеют 2% и 22% участников, соответственно.

Относительно субтеста «Группы экспрессии» выявлено, что большинство школьников имеют средний уровень успешности выполнения заданий (47%). Среднеслабый уровень имеют 20% участников, 5% - низкий.

Показатели по тесту «Вербальная экспрессия» в большинстве своем среднеслабые (49%) и средневыборочные (33%).

Относительно субтеста «Истории с дополнением» выявлено, что 44% школьников характеризуются средним уровнем выраженности результативности выполнения, низкий уровень характерен для 38% участников исследования.

В рамках анализа интегрального показателя социального интеллекта выявлено, что большинство старшеклассников имеют среднеслабый уровень выраженности социального интеллекта (55%), средневыборочный уровень имеют 35% старших школьников.

Исходя из полученных данных, нами выявлены особенности проявления социального интеллекта у старших школьников. Большинство участников характеризуются средним уровнем социального интеллекта. Выявлены также специфические особенности, в частности – преобладание показателей по субтестам «Истории с завершением» и «Группы экспрессии» в сочетании с более низкими уровнями выраженности по остальным субтестам. Можно говорить о том, что старшеклассники характеризуются выраженными способностями предвидеть и предвосхищать последствия поведения, а также оценивать состояния, чувства и намерения людей по их невербальным проявлениям. Такие характеристики дают возможность заметить, что у подростков имеются предпосылки к самореализации как

внешней, так и внутренней, направленной как на общественно значимую деятельность, так и на духовный рост самого себя.

Таким образом, мы можем говорить о том, что существуют возможности представления социального интеллекта через личностные свойства старших школьников. Иными словами, выраженный нейротизм потенциально может рассматриваться как своеобразный «маркер» способности понимать экспрессию других людей. Можно говорить о том, что старшие школьники, характеризующиеся высоким уровнем нейротизма будут иметь высокий уровень способности к пониманию невербального поведения других людей. Кроме этого, мы приходим к выводу, что социальный интеллект определяет личность с точки зрения ее профессиональных устремлений (в нашем случае это сфера жизнедеятельности, занимающая большую часть времени старших школьников).

Литература

Богданович, Н. В. Категориальный подход в истории психологии // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Ч. 4. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН. 2002. С. 203-216.

Куницина, В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение. СПб: Питер, 2001.

Кудинов С.И. Самореализация как системное психологическое образование // Вестник гуманитарного института ТГУ.

Кудинова И.Б. Социальный интеллект как предмет исследования/ Сибирский педагогический журнал 4. 2005. Новосибирск, НГПУ, 2005. с. 132-143.

Кудинова И.Б. Социальный интеллект как фактор самореализации личности /Прикладные исследования психологии личности: сборник научных трудов. –Вып. 1. – Тольятти, ТГУ, 2009. С158-163.

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ КОНСТРУКТИВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

О.Б. Михайлова, Л.В. Петрушина

*Россия, Москва, Российский университет дружбы
народов*

Образовательная среда, созданная обществом, находящимся на определенном уровне развития, формирует в развивающейся личности ценности и мотивы, перспективы жизненного пути, настойчивость в реализации планов. Информация, транслируемая системой образования, в учебника и учебных пособиях, в процессе непосредственного общения педагогов и учащихся и проникающая в сознание молодых людей через СМИ, должна создавать предпосылки для положительной мотивации развития лучших личностных качеств, способствующих конструктивным достижениям.

Самореализация - это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза (Кудинов С. И., 2007).

Основой самореализации является интеллектуальная, деятельностная и созидательная виды активности, свойственные человеку на самых ранних этапах его развития (Михайлова О.Б., 2014) Роль образования заключается в возможности развивать и реализовывать эту активность. В то же время образование - это основа качества жизни человека в постоянно меняющемся мире.

Классическая парадигма советского образования, основанная на интенсивном влиянии коллектива в развитии личности, сменилась на новую, главными целями которой становится личностноориентированное образование, которое

увы, сформировало у новых поколений индивидуализм, стремление к личностным достижениям без моральных ограничений в условиях жесткой конкуренции. Современное образование реализует свои функции в отсутствие технологий коллективного сотрудничества, сотворчества, идеологической ориентации на созидательное будущее, веры в перспективу развития общества и научного прогресса, что не приводит к развитию потенциальных возможностей и способностей молодых людей.

Кроме того, продолжают доминировать программы развивающего обучения, особенно в начальной школе, которые сделали акцент на развитие познавательного интеллекта. Тогда как проблемами развития социального интеллекта в практике школьного образования занимаются мало. Эта тенденция неминуемо отражается на перспективах успешности будущих поколений. Человек обремененный грузом знаний, но не умеющий общаться с окружающими, не желающий применять эти знания во благо общества и неготовый к конструктивному социальному взаимодействию как минимум обречен на одиночество и забвение, а как максимум может быть социально опасным для общества.

Воспитание свободной, прогрессивной личности, не обремененной стереотипами и предрассудками, способной на созидательный труд для своего Отечества - одна из ведущих задач современной педагогики и психологии детства и юношества. Решение данной задачи связано с реконструкцией дидактического процесса, в результате которого молодые люди обладали бы способностью полноценной самореализации своего интеллектуального потенциала, были уверены в перспективах своего развития, а современные практики образования помогли не только в освоении многочисленных знаний, но и в поиска ответов на проблемные вопросы юношества (Кудинов С.И и др., 2015).

Деятельность – это активное отношение человека к окружающему миру. Инновационная активность направлена

на преобразование существующих форм и методов профессиональной деятельности, создание новых целей и средств ее реализации. Именно потому она является одним из видов продуктивной творческой деятельности людей (Михайлова О.Б., 2014).

В следствие этого инновации в экономике требуют и инноваций в образовании и воспитании личности. Образование должно быть не столько развивающим, но и созидательным, так как результаты образовательного процесса связаны с целями организации данного процесса.

Основополагающими детерминантами ценностно-мотивационной и деятельностной активности личности являются патриотические чувства. Поэтому одним из ведущих приоритетов современной учебно-воспитательной концепций в практике образования является система развития гражданственности, нравственно-патриотическое самоопределение молодежи, формирование созидательных ценностей. Таким образом, гражданственность и патриотизм должны стать идеологической основой развития инновационных качеств личности. Б.С. Гершунский определяет миссию образования молодого человека как процесс и результат формирования образа личности, создание себя, образа мира и поиска своего места в мире (Михайлова О.Б., 2014).

В настоящее время значимым для управления развитием потенциала человеческого капитала в поликультурном обществе является не только формирование адекватного этнического самосознания, которое дифференцирует, а не объединяет социальные группы по этническому признаку. Особую значимость приобретают психолого-педагогические технологии развития самосознания принадлежности определенному социальному сообществу, основанному на гражданской, организационной (или корпоративной) и профессиональной видах идентичности.

Гражданская идентичность является частью социальной идентичности и отражает представления личности о принадлежности к государственному образованию, структурам гражданского общества, а так же к представлениям о самих государственных образованиях и структурах, их оценки индивидом и его праве выбора, оставаться в их составе или их покинуть (Михайлова, 2013). Современными приоритетами в развитии созидательной личности являются патриотизм и гражданственность результатом которых являются гражданская, коллективная и профессиональная виды социально-психологической идентичности. Именно данные составляющие социальной идентичности наиболее актуальны для создания ценностно-мотивационных условий самореализации инновационного потенциала молодежи в кросс-культурном социальном пространстве.

Патриотизм, таким образом, основанный на вере молодых людей в перспективу личностного развития в государственном масштабе и реализации своего потенциала в России, выступает не только как нравственная основа личностного становления, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, но, прежде всего, как сложный процесс поиска и установления оптимальных отношений человека с самим собой, своим государством, этносом и поликультурным сообществом.

Проблема мотивации инновационной деятельности должна быть рассмотрена как основа самореализации юношества в контексте развития государства в целом. Возникающее в результате разногласия мотивационно-ценностных приоритетов состояние психологического дискомфорта молодого человека приводит к тому, что трудовая деятельность лишается элемента личностного саморазвития, творческого потенциала и превращается из личностной ценности и творческой потребности в средство заработка. Таким образом, в структуре инновационной

деятельности, основным компонентом которой является активность, выступает мотивационный компонент, связанный с верой в перспективу общества.

Таким образом, для формирования конструктивной самореализации юношества в образовательном пространстве необходимо работать в тандеме учитель -психолог; учитель - родители; психолог -родители. Правильно организованное образовательное пространство поможет молодым людям успешно развиваться, а обществу, государству и не потерять самый важный ресурс в мире – человека.

Литература

Кудинов С.И. Самореализация как система психологического образования //Научно–культурологический электронный журнал «REGLA» №16, 2007.

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография /Москва, 2015.

Михайлова О.Б. Гендерные особенности становления инновационного потенциала у студентов //Вестник РУДН.- Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2.- С.42-49.

Михайлова О.Б. Инновационность личности: гендерные и индивидуально-типологические характеристики: монография /О.Б.Михайлова. Москва: РУДН, 2014.-168 с.

Михайлова О.Б. Роль гражданской и профессиональной идентичности в становлении инновационного потенциала личности //Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 4 (55). С. 22-25.

САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ

Н.В. Муращенкова, Ю.В. Бражник

Россия, Смоленск, Смоленский государственный
университет

**Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ
(проект №15-26-04001 «Русский и белорусский фольклор как фактор
формирования этнической идентичности детей младшего школьного
возраста в поликультурном социуме»)**

Обращение отечественных психологов к проблематике исследования этнической идентичности младших школьников нельзя назвать традиционным. Однако, в последнее время процесс этнической самоидентификации учащихся начальных классов все чаще становится объектом исследований этнопсихологов. И это не случайно. Младший школьный возраст является сензитивным для развития этнической идентичности личности. Именно в этом возрасте формируются этнические знания и аттитюды, ребенок начинает четко идентифицировать себя с определенной этнической группой, формируется отношение к собственной и другим этническим группам, чувство принадлежности к своей этнической группе и отношение к этой принадлежности.

Этническая идентичность – это результат формирования представления о себе как об этническом субъекте на фоне дифференциации с другими этническими субъектами. При этом важно, чтобы сформированная этническая идентичность имела позитивный характер: предполагала принятие и положительное отношение к собственной этнической группе, наряду с принятием и позитивным отношением к другим этническим общностям.

Позитивную этническую идентичность можно назвать этнокультурным ресурсом психического здоровья детей (Хотинец В.Ю., 2011), так как ее формирование сопровождается позитивными изменениями в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах детей и подростков (Тихонова И.В., 2010). Позитивная этническая идентичность – это фактор развития индивидуальности и самореализации личности в полиэтничном обществе (Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю., 1996), важнейшее условие продуктивного межкультурного диалога, профилактики экстремизма и ксенофобии.

Ученые приходят к выводу о том, что становление позитивной этнической идентичности младшего школьника зависит от степени владения им этнической культурой (Лайпанова И.Б., 2014). А ведущим хранилищем и транслятором любой этнической культуры и опыта поколений является народный фольклор. Именно фольклор – это та основа, на которой должна строиться целенаправленная, систематическая работа по формированию этнической идентичности в условиях начального школьного обучения (Лайпанова И.Б., 2014; Муращенко Н.В., Бражник Ю.В., 2015; и др.).

Целью нашего исследования стало выявление этнопсихологического потенциала русского и белорусского фольклора в формировании этнической идентичности младших школьников в условиях близкородственного межкультурного взаимодействия. Выборку эмпирического исследования составили 88 школьников (из них 49 девочек и 39 мальчиков) в возрасте от 7 до 9 лет ($M=8,44$; $SD=0,54$), учащиеся 2«а», 2«б», 3«а» и 3«б» начальных классов МБОУ «Средняя школа №12» г. Смоленска.

Обратимся к описанию некоторых результатов констатирующей диагностики, проведенной на первом этапе эмпирического исследования. На вопрос «Знаешь ли ты свою национальность?» утвердительно ответили 58%

респондентов, 42% ответили отрицательно. На предложение назвать свою национальность все ребята, ответившие, что знают ее, сказали, что они русские. При этом на вопрос «Скажи, ты – русский/русская?» утвердительно ответили 100% респондентов (то есть и те, кто изначально отвечали, что знают свою национальности, и ответившие, что не знают ее). Таким образом, размытые представления о своей национальности есть у всех респондентов, но четкие и дифференцированные только лишь у 58%.

На вопрос «Нравятся ли тебе русские?» подавляющее большинство респондентов (86 человек) ответили утвердительно, одна девочка ответила «не знаю» и один мальчик ответил «нет». Эти данные отражают особенности эмоционального компонента их этнической идентичности.

Обнаружены стойкие корреляционные связи (метод ранговой корреляции Спирмена): показатель «знание своей национальности» положительно коррелирует с показателями «знание других национальностей» ($R=0,261$, $p=0,014$), «количество называемых других национальностей» ($R=0,272$, $p=0,010$), «знание названий сказок других народов» ($R=0,241$, $p=0,024$). Таким образом, этническая самоидентификация ребенка неотделима от его общей осведомленности в этнической сфере, в частности в сфере народного фольклора.

Рассмотрим различия (U-критерий Манна-Уитни), обнаруженные при сравнении результатов учащихся 2-х и 3-х классов по методике М.Баррета для описания позитивности/негативности представителей своей (русской) и другой (белорусской) этнических групп и по методике расовых и этнических аттитюдов (Э.Дойл и Ф.Эбауд), адаптированной и апробированной Н.В. Шескиной (оцениваемые группы: русский и белорусский ребенок). Выявлено, что в целом учащиеся 2-х классов выбирают больше отрицательных качеств при описании русского человека ($U=662$, $Z_{adjusted}=2,818$, $p=0,005$), белоруса ($U=610$, $Z_{adjusted}=3,128$, $p=0,002$), русского ребенка ($U=662$, $Z_{adjusted}$

=2,560, $p=0,010$), белорусского ребенка ($U=619$, $Z_{adjusted}=2,877$, $p=0,004$), а также меньшее число нейтральных характеристик при описании белорусского ребенка ($U=598$, $Z_{adjusted}=-3,235$, $p=0,001$), нежели учащиеся 3-х классов. При этом учащиеся 3-х классов чаще утвердительно отвечают на вопрос о знании других национальностей ($U=743$, $Z_{adjusted}=2,085$, $p=0,037$) и называют их большее количество ($U=654$, $Z_{adjusted}=2,642$, $p=0,008$), нежели учащиеся 2-х классов. Данные различия могут быть обусловлены в том числе и возрастом учащихся, этапностью в развитии позитивной этнической идентичности, а также формой и содержанием обучения, представленностью в нем этнического, фольклорного компонента.

Проведенный нами ранее контент-анализ учебников по литературному чтению для 1-х, 2-х и 3-х классов показал, что существует общая тенденция изменения содержания народного фольклора в учебниках от первого к третьему классу, проявляющаяся в переходе от изучения небольших произведений устного народного творчества (потешки, загадки и т.п.) к довольно объемным народным сказкам, преимущественно к бытовым и волшебным, главными героями которых становятся уже не животные, а люди или человекоподобные сказочные существа (Муращенкова Н.В., Бражник Ю.В., 2015). При этом выявлено, что в содержании учебников 3-го класса представлены задания, связанные именно с формированием этнической идентичности (предложение ответить на вопросы о том, какими лучшими чертами русского характера наделяет народ главного героя сказки, какие человеческие качества ценит или, напротив, высмеивает народ в сказке, какие человеческие качества одобряются народом, а какие осуждаются и так далее).

Таким образом, анализируя обнаруженные различия, мы находим еще одно косвенное подтверждение значительной роли народного фольклора в формировании позитивной этнической идентичности детей, необходимой

для их успешной адаптации и самореализации в современном поликультурном обществе.

Литература

Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности // Психологический журнал. – 1996.- Т.17. - №5. С.69-75.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ проявления патриотичности личности у студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2013. - № 2. - С. 5-14.

Лайпанова И.Б. Становление этнической идентичности младшего школьника в процессе обучения // Фундаментальные исследования. – 2014. - №12. – С. 1758-1761.

Мураценкова Н.В., Бражник Ю.В. Роль народного фольклора в формировании этнической идентичности младших школьников // Психология – наука будущего: Материалы VI Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего». 19-20 ноября 2015 года, Москва / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 311-314.

Тихонова И.В. Этническая идентичность и ее уровни как критерии психического здоровья детей и подростков: монография / И.В. Тихонова, Е.В. Куфтяк. – Кострома: Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. - 2010. – 247 с.

Хотинец В.Ю. Этнокультурный ресурс психического здоровья детей // Вестник КГУ им. Некрасова. – 2011. – Т.17. - №2. С.232-235.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ФРАНЦИИ

И. В. Неженцев

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Самореализация – это процесс, заключающийся в осознании собственного потенциала, способностей, таланта для реализации их в будущей выбранной сфере деятельности или жизни в целом. Потребность в самореализации изначально заложена природой в каждом конкретно взятом

индивидууме. Согласно концепции Маслоу об иерархии потребностей, самореализация есть не что иное, как наивысшая потребность личности. Человеку крайне важно predetermined и осознать свое персональное место в обществе, мире, жизни, эффективно и максимально использовать свои способности, таланты, потенциал, проявлять свою личность по максимуму для того, чтобы получить абсолютное удовлетворение от действительности полученного в результате этой деятельности.

Возможность самореализации заложена в человеке с самого рождения и играет одну из важнейших ролей в жизни индивида. Проблема самореализации личности начинает проявляться в раннем детском возрасте и сопутствует человеку на протяжении всей его жизни.

Самым большим барьером по развитию самореализации служат, стереотипы и нормы, навязанные обществом. Поэтому первым этапом на пути к личностной самореализации является избавление от навязанных обществом стандартов и шаблонов.

Личностная самореализация заключается в стремлении человека к наиболее эффективному применению объективных условий социализации и своих субъективных способностей и потенциала с целью достижения поставленных целей. В процессе самореализации целью является идеальное, мысленное предугадывание итогов деятельности, а также способы и механизмы ее достижения (Кудинов С.И. и др., 2015).

Самореализация личности зависит от ряда факторов, которые могут быть единичными и всеобщими, влияющие на выработку в сознании человека его собственного жизненного пути. Главными общекультурными условиями, способствующими самореализации личности, являются воспитание и образование.

Формирование потребностей в самореализации у студентов – есть не что иное как развитие устойчивой

тенденции к проявлению субъективных качеств в различных сферах деятельности.

Потребность в профессиональной самореализации студента есть процесс приобретения профессиональных знаний, умений, навыков, формирования профессионально-значимых свойств и качеств личности с их последующей реализацией, развитием и совершенствованием в практической профессиональной деятельности, в результате активной деятельности студента, основанной и закрепленной системой внутренних осознанных побуждений личности.

Обучение в вузе – это один из начальных этапов формирования и становления человека как субъекта будущей профессиональной деятельности. Студенческий период в рамках концепции профессионального развития личности рассматривается не только как период адаптации, приспособления, подготовки к будущей профессиональной трудовой деятельности, но и как этап профессионального самопознания, самоопределения, поиска путей реализации в будущей профессии (Михайлова О.Б., 2012)..

Однако, если индивид находится в среде, не удовлетворяющей или не полностью соответствующей его привычному мироустройству, он испытывает значительный трудности в самоопределении, самоадаптации.

Рассмотрим, как происходит процесс самореализации российских студентов, обучающихся во Франции.

Большинство студентов, обучающихся за рубежом, не ставят перед собой грандиозных планов и перспектив. Процесс обучения является неотъемлемой частью процесса самореализации личности и ввиду этого, рассмотрим несколько аспектов процесса самореализации у российских студентов.

Во-первых, важную роль в процессе самореализации студентов является степень удовлетворенности процесса обучения. Некоторые студенты, учась во Франции, испытывают сложности с восприятием информации,

несмотря на владение французским языком. Однако, здесь необходимо учитывать тот факт, что независимо от того, насколько хорошо человек владеет языком, он не способен в полной мере поглотить и переработать тот объем информации, который он получает, обучаясь в иностранном вузе. Отсюда следует дискомфорт и неудовлетворенность того, что индивид не способен в полной мере реализовать свой потенциал в той или иной области, несмотря на то, что он достаточно компетентен в этой области. Происходит сепарация: часть студентов выбирает либо другое направление подготовки, смежное с их предыдущим, которое позволяет наиболее полно воспринимать информацию, либо просто отказывается от программы обучения вовсе. Другие, напротив, восполняют часть материала, изучая его либо на родном языке, либо на другом, более понятном. Таким образом, лингвистический аспект, играет важную роль в способности индивида самореализоваться в другой среде.

Во-вторых, социализация студентов является таким же ключевым фактором, как и знание языка для самореализации. Обычно, студенты, не испытывают затруднений в коммуникации со сверстниками или людьми среднего возраста. Однако, есть вероятность того, что студент будет испытывать затруднения в социально-

культурной среде ввиду метальных, культурных особенностей, обычаев, традиций и т.д. Соответственно, он не сможет применить полностью тот жизненный опыт, который он использует в России. Поэтому, в некоторой степени, этот аспект имеет двойную направленность: с одной стороны, социально-культурный барьер стимулирует студента к интеграции во французское общество, соответственно, это позволит ему наилучшим образом достичь целей для реализации своих возможностей; с другой – уменьшает степень удовлетворения и желания для реализации поставленной цели.

В-третьих, профессиональная самореализация. Обучаясь во Франции, также как и в России, студент может подрабатывать, при условии, что он не имеет государственной стипендии, которая должна покрывать основные расходы студента (по мнению французов), так как один иностранный рабочий занимает одно трудовое место француза.

Несмотря на то, что большинство студентов занято в обслуживающих сферах, процент удовлетворенности и возможности самореализовать себя довольно высок. Это связано в первую очередь с тем, что студенты преследуют основной целью не получение хорошей заработной платы, а возможность общения и улучшения французского языка в определенной сфере.

Как отмечают многие студенты, опыт, который они получили обучаясь во Франции, наиболее положительно повлиял при поступлении на работу в Росси, либо продолжение обучения. Таким образом, можно говорить о накопительной реализации своих навыков.

Самореализация студентов является одной из основных и начальных ступеней в получении и использовании опыта, навыков, способностей. Именно в этот период, индивид определяет направление своей деятельности, делает упор на изучение и приобретение необходимого опыта в той или иной сфере профессиональной деятельности. Происходит формирование долгосрочных целей для реализации и достижения поставленных целей.

Некоторые индивиды могут менять направленность своей деятельности, что нисколько не ограничивает их саморазвития. Напротив, способствует наиболее полному и разностороннему развитию.

Литература

Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности/ Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.

Кудинов С.И. Методологические проблемы исследования самореализации личности/ Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 2. С.696-699.

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография /Москва, 2015.

Кудинов С.И. Субъектная детерминация самореализации личности/ Акмеология. Научно-практический журнал .- 2015.-№2 (54). С. 90-98.

Михайлова О.Б. Психологическое сопровождение развития инновационного потенциала личности в высшей школе //«Alma Mater». Вестник высшей школы. 2012. № 10. С.69-73.

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Р.Р. Фаттахова, С.К. Куликова

Россия, г. Москва, Российский университет дружбы народов

Проблема сиротства сегодня характерна для многих стран – как развитых, так и развивающихся. По данным международных экспертов ООН, заметный рост числа брошенных детей отмечается в странах Западной и Восточной Европы. В России, в связи с ростом числа детей, оставшихся без попечения при живых родителях, возникло понятие «социальные сироты», выражающееся в устранении родителей от выполнении обязанностей по отношению к своим детям. Традиционный для России путь решения проблем воспитания, образования и реабилитации детей, по тем или иным причинам лишившихся родителей, заключается в развитии системы учреждений государственного попечения разного типа, т.е. интернатных

учреждений. Их в нашей стране сегодня насчитывается около 2100. Это школы - и дома-интернаты, дома ребенка, детские дома (в т.ч. семейного типа), социальные приюты, семейные детские дома и детские деревни. Из этого общего числа учреждений государственного попечения, по данным Министерства образования РФ, 1315 являются детскими домами: дошкольными, смешанного типа, коррекционными. Кроме того, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, воспитываются в опекунских, патронатных и приемных семьях. Система воспитательно-образовательной работы в учреждениях для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не всегда способствует тому, чтобы воспитанники, выходя из стен детского дома, были в полной мере готовы к самостоятельной жизни в обществе. Некоторые воспитанники интернатных учреждений повторяют судьбу своих родителей, как и они, впоследствии лишаясь родительских прав, и, как следствие, расширяя поле сиротства. Именно поэтому сегодня так остро стоит вопрос о действенных направлениях работы, в особой степени касающихся процесса социальной адаптации воспитанников и выпускников учреждений государственного попечения.

Сотрудники государственного казенного учреждения «Ляховский детский дом» Владимирской области создали условия для подготовки детей-сирот к самостоятельной семейной жизни в процессе решения следующих задач: попытаться восстановить, либо компенсировать утраченные семейные связи; укрепить родственные взаимоотношения, как основу для привития навыков самостоятельной семейной жизни; подготовить воспитанников к самостоятельной жизни, созданию в будущем своей благополучной семьи; выявить и охарактеризовать критерии, показатели и уровни подготовленности родителей, детей и специалистов к реализации целей воспитания в замещающих семьях. Согласно постановлению Правительства РФ № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» в Ляховском детском доме соблюдаются условия, при которых повышается эффективность подготовки детей-сирот к самостоятельной семейной жизни. Важнейшей задачей является восстановление утраченных им семейных связей, создается микросреда, приближенная к семейной, которая предусматривает расширение взаимодействия детей-сирот с социокультурной средой общества. Тесный контакт установлен между «Ляховской СОШ», Меленковской коррекционной школой–интернатом, Школой искусств г. Меленки, а также детским садом с. Ляхи. Воспитанники занимаются в кружках и вне стен детского дома, с удовольствием посещают бассейн, осваивают искусство древнего единоборства, выступают на городских мероприятиях, выезжают с показательными выступлениями в крупные города. Это способствует успешной социализации и личностной самореализации воспитанников, так как круг общения у детей расширяется, они приобретают огромный опыт общения с другими людьми.

При поступлении ребенка и на протяжении всего пребывания в учреждении осуществляется медико-социально-психолого-педагогическое сопровождение. Специалисты детского дома (врач-невролог, педагог-психолог, социальный педагог, воспитатели, классные руководители) усовершенствовали индивидуальный план развития ребенка, который состоит из сводной характеристики проблем воспитанника, плана развития воспитанника, включающего в себя социально-педагогические, психолого-педагогические, медицинские мероприятия. Мероприятия планируются на полугодие, но по заключению психолого-медико-психологической комиссии (ПМПк) могут вноситься дополнения. Все заключения ПМПк находятся в индивидуальном плане развития ребенка. В конце учебного года всеми

специалистами проводится анализ работы, с учетом которого, планируется работа на следующий период. С целью улучшения постинтернатной адаптации выпускников детского дома за два года до выпуска начинается работа по подготовке детей к самостоятельной жизни. Реализуется программа «Постинтернатная подготовка к самостоятельной жизни воспитанников», где проводятся занятия по правовому воспитанию, здоровому образу жизни, этике и психологии семейной жизни, проводятся социально-психологические тренинги. В конце года проводится консилиум «готовность воспитанников к самостоятельной жизни», делается заключение о готовности, определяется план дальнейшего жизнеустройства.

Важную роль при подготовке к самостоятельной жизни воспитанников играет проживание детей в социальной (учебной) квартире, в которой проживают воспитанники с 14 летнего возраста отдельно от своей группы максимум по два человека. Задачами социальной (учебной) квартиры являются: создание условий, способствующих успешной постинтернатной адаптации воспитанников; обеспечение временного размещения выпускников, адаптация к самостоятельному проживанию под патронатом сотрудников детского дома; поддержка и развитие позитивных жизненных устремлений. Подбор воспитанников для совместного проживания может осуществляться по желанию воспитанников, по степени их психологической совместимости, по сходству индивидуальных планов проживания. Сроки и порядок проживания определяется на собрании воспитанников, желающих проживать в квартире. Воспитанникам выдаются ключи от входной двери, они могут покидать квартиру и возвращаться туда с учетом режима дня, установленного в Учреждении, они самостоятельно получают необходимые продукты на складе Учреждения, готовят себе завтрак и ужин, в выходные дни – обед, выполняют учебные домашние задания, планируют и

организуют проведение досуга, соблюдают чистоту в квартире, осуществляют уход за одеждой и обувью, посещают объекты социальной инфраструктуры, заполняют дневник проживания. Воспитанники, совместно с воспитателями-тьюторами, которыми являются семейная пара педагогов, составляют планы на день, проводят анализ прожитого дня и вносят необходимые коррективы в план следующего дня, они должны соблюдать правила внутреннего распорядка и самостоятельно следить за выполнением режима дня, установленного в Учреждении. Проживание воспитанника в может быть прекращено по его инициативе, выраженной в письменной форме, или в ситуации несоблюдения им правил внутреннего распорядка и режима дня. По итогам проживания, учитывая результаты мониторинга индивидуальных достижений воспитанника, принимается решение об уровне готовности к самостоятельному проживанию. По результатам проведенного анкетирования в конце учебного года подводятся итоги проживания. В основном, низкий уровень готовности показывают воспитанники, которые имеют небольшой стаж проживания в квартире. Педагогами отмечено то, что дети в бытовом плане стали более практичными, чаще задумываются о жизни вне стен детского дома. Будущие выпускники стали понимать, какие предметы домашнего быта им пригодятся в самостоятельной жизни. Реализация программы «Подготовка воспитанников к самостоятельной жизни» на примере Ляховского детского дома Владимирской показывает, что у воспитанников формируется позитивный образ семьи, модель будущей семьи и семейных отношений; развиваются представления об особенностях жизни в семье, распределении обязанностей, правилах взаимодействия; нарабатываются коммуникативные умения и навыки, необходимые для эффективного взаимодействия с членами семьи; в структуре

идентичности ребенка значимое место занимают семейные роли.

В заключении отметим, что проблема подготовки детей-сирот к самостоятельной семейной жизни в условиях детского дома очень актуальна на сегодняшний день. Важно создавать такие условия для становления и самореализации личности, которые в процессе своего развития приобретают способность самостоятельно строить свой вариант жизни достойного человека.

Литература

Кудинов С.И Методологические проблемы исследования самореализации личности/ Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 2. С.696-699.

Кудинов С.И Субъектная детерминация самореализации личности/ Акмеология. Научно-практический журнал .- 2015.-№2 (54). С. 90-98.

Кудинов С.И Развитие общительности у студентов в адаптационный период/ Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы [Текст] : Материалы 5 Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2012. – С. 355-359.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ

Храмов М.Ю.

Россия, Рязань, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Одной из основных сфер жизнедеятельности человека является, несомненно, профессиональная сфера. Нередко ее определяют и как ведущую сферу самореализации личности.

Изменчивость современного мира, конкуренция на рынке труда, возрастающие требования профессии– все эти факторы, очень сильно сказываются непосредственно на

самом индивиде и его социальном взаимодействии и адаптации к внешней среде и обществу, окружающему его.

Особым видом профессиональной деятельности является военная служба, которая предъявляет к личности военнослужащих повышенные требования в плане развития силы воли, волевой саморегуляции, эмоциональной устойчивости, ответственности, организованности, а также хорошей физической подготовки.

Эти свойства формируются у будущих офицеров в процессе обучения в военно-учебных заведениях, специфика и сложность которого обусловлена совмещением образовательного процесса с исполнением воинских обязанностей, ограничением свободного времени у курсантов, ведущей ролью официальных служебных отношений, регламентируемых Уставами Вооруженных Сил и как следствие - относительной узостью социальной сферы, в которой они могут себя реализовать.

Однако демократизация современного общества диктует необходимость признания субъектной значимости человека, а в образовании - отказа от педагогической авторитарности и чрезмерно жесткой регламентации педагогического воздействия на курсантов, осуществления лично развивающего подхода (Березенцева А.И., 2006), который рассматривает обучаемого как самоценность, как носителя субъектного опыта, через призму которого он воспринимает педагогические воздействия (Биочинский И.В., 2003), учитывает интересы и потребности конкретного человека, представляющие возможности для проявления его индивидуальности и самореализации.

В связи с этим актуальной становится проблема профессионального становления и самореализации личности курсантов.

Особенностью военно-учебного заведения является то, что курсанты с первого дня прибытия в него включаются в профессиональную деятельность: они не только осваивают

профессию офицера, но и выполняют обязанности военнослужащего срочной службы, т.е. осуществляют профессиональную самореализацию, которая предполагает включение в разнообразные профессионально значимые виды деятельности с целью формирования системы профессионально важных знаний, умений, качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности.

Выделяют несколько этапов процесса профессиональной самореализации курсантов в военно-учебном заведении: адаптация (1 курс), критическое осмысление действительности (2 курс), окончательное определение профессионального выбора (3 курс), становление и активное формирование профессионализма (4 - 5 курс). Эти этапы определяются характером и условиями осуществления профессиональной деятельности и военной среды, а также личностными особенностями курсантов как субъектов конкретной военно-профессиональной деятельности, т.к. процесс профессиональной самореализации личности в процессе обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности индивидуально своеобразен и неповторим (Аксенова В.М., 1987; Березенцева А.И., 2006; Биочинский И.В., 2003).

Одним из способов повышения эффективности профессионального становления и самореализации курсантов-будущих офицеров является осуществление её *лично-ориентированного и психологического сопровождения*, отдельные элементы которого осуществляются по инициативе преподавателей и командиров, но чаще всего носят случайный характер, не являясь важнейшей составляющей деятельности профессорско-преподавательского и командного состава в ходе образовательного процесса.

Такое сопровождение в специфических условиях военного вуза или факультета должно быть направлено на

гуманизацию военного профессионального образования: самопознание, саморазвитие, проявление субъектной позиции курсанта в процессе профессионального становления и самореализации; переход от внешнего управления к самоуправлению этим процессом, а также на поддержку курсанта в построении его социальных отношений, его обучение новым моделям взаимодействия с собой и окружающей его военной средой, помощь в преодолении трудностей социализации в новой среде.

Основными направлениями такого сопровождения являются личностно-ориентированного, обеспечивающее самореализацию личности в вариативной образовательной среде военного вуза; социальное, способствующее повышению социального статуса курсанта в военной среде и формированию его социального опыта, и психологическое, которое создает социально-психологические условия для развития личности курсанта психологию я снова вынесла в конец

В процессе обучения, воспитания и развития личности курсантов необходимо использовать широкие возможности особой социальной среды военного факультета в качестве дополнительного педагогического средства воздействия на личность, педагогические методы и подходы, основанные на принципах субъект-субъектного сотрудничества и наставничества, а также опираться на психологические особенности, возможности и способности обучающихся. Я добавила и вынесла в конец психологию как самое главное для нас!

Одной из задач нашего исследования является рассмотрение психологической составляющей сопровождения профессионального становления и самореализации курсантов военного вуза.

Литература

Аксенова, В.М. Педагогические условия формирования познавательно-профессиональных потребностей у студентов младших курсов технического вуза: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01 / В.М. Аксенова. - Челябинск, 1987. – 158 с.

Березенцева, А.И. Самореализация старшеклассников в условиях гимназической среды: автореф. дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01 / А.И. Березенцева; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 2006. – 26 с.

Биочинский, И.В. Организационно-педагогические основы подготовки офицерских кадров высших училищ Сухопутных войск: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / И.В. Биочинский. - Казань, 2003. – 170 с.

ПРИКЛАДНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

ОБ ИССЛЕДОВАНИИ МОТВАЦИИ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАК У ДЕВУШЕК-СТУДЕНТОК С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В.А. Кочнев, М.А. Маурина

*Россия, Москва, Московский государственный областной
университет*

Многочисленные социально-психологические исследования по семейной проблематике свидетельствуют, что одним из основных факторов функционирования молодой семьи, стабильности брачного союза и удовлетворенности супругов браком является их мотивация вступления в брак. По мнению авторов, определенный научный интерес представляет изучение особенностей мотивации вступления в брак у молодых девушек с различными типами полоролевой идентичности. В основу данной научной работы положено эмпирическое

исследование по заявленной теме, в котором приняли участие девушки-студентки.

Теоретический аспект актуальности исследования обусловлен недостаточной изученностью проблемы мотивации вступления в брак у девушек-студенток с различными типами полоролевой идентичности.

Практический аспект актуальности исследования определяется получением надежных результатов, подтверждающих и описывающих особенности мотивации вступления в брак у девушек-студенток с различными типами полоролевой идентичности.

Теоретические основы исследования. *Мотивы вступления в брак* следует рассматривать как длительный процесс, в результате которого взгляды, установки и ориентации, сформировавшиеся в определенной обстановке, побуждают людей к активизации своей деятельности в направлении удовлетворения своих социальных и природных потребностей в брачно-семейной сфере (Беляева Т.В., 2015).

С.В. Жолудева (2009) выделяет три группы мотивов вступления в брак: *1) мотивация на сам брак* (семья рассматривается как социально и личностно значимый для индивида институт); критерии этой группы мотивов: избавление от одиночества; возможность реализации важнейших потребностей человека; возможность отделиться от родительской семьи; вступление в брак из чувства долга; следование социальным нормам; *2) мотивация на конкретный тип брака* (у индивида сформированы определенные представления о структуре семьи, семейных ролях и функциях); критерии этой группы мотивов: хорошо налаженный быт и домоводство; материальные стимулы и взаимопомощь; возможность создать идеальные брачные отношения; желание выполнять ежедневные супружеские и брачные обязанности; рождение и воспитание детей); *3) мотивация на брак с определенным человеком* (в ходе семейной жизни индивидуальные и личностные особенности

и свойства супруга признаются, высоко оцениваются и учитываются); критерии этой группы мотивов: возможность найти верного друга и спутника жизни; любовь к определенному партнеру; сексуальное влечение к партнеру и желание иметь стабильные сексуальные отношения; взаимная психологическая поддержка и защита; развитие партнёров как личностей).

Теоретическое исследование особенностей мотивации вступления в брак молодых девушек показывает: 1) с т.з. зарубежных специалистов, девушки, планируя выйти замуж, ожидают от будущих избранников удовлетворения 5 основных потребностей: а) создания романтической атмосферы в семье, проявления нежности со стороны мужа; б) потребности в общении; в) честности и открытость в отношениях; г) финансовой поддержки; д) верности партнера своей семье (Харли У., 1992); 2) российские девушки в возрасте 20-30 лет ожидают от своих брачных партнеров удовлетворения следующих основных потребностей: а) проявления нежности и заботы; б) сексуального удовлетворения; в) искренности и открытости в отношениях с мужем; г) финансовой поддержки; д) потребности в общении. При этом девушки в студенческом возрасте считают особенно важным физическую защиту со стороны мужа и чувство безопасности (Андреева Т.В., Пипченко Т.Ю., 2000); 3) девушки считают, что, вступая в брак, они обретут: а) опору в трудную минуту б) избавление от одиночества; в) счастье материнства; г) упорядоченные сексуальные отношения; д) налаженный быт и режим питания (Коростылева Л.А., 2000).

С точки зрения О. Кернберга, *полоролевая идентичность* (ПРИ) – это специфические психологические установки и способы межличностного поведения – основные модели социальных интеракций и специфические сексуальные проявления – характеристики, присущие

мужчинам или женщинам и таким образом разделяющие их (Кернберг О., 1994).

Методы исследования. В рамках психодиагностического исследования испытуемых применялись опросники: анкета половых ролей (BSRI) (С. Бем); опросник «Триада любви» (Р. Стернберг); «Мотивационная готовность к браку» (С.В. Жолудева); «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) (А.Н. Волкова). Для статистической обработки результатов психодиагностического обследования испытуемых применялись *методы математической статистики и обработки данных*: кластерный анализ, критерий различия *H*-Крускала-Уоллеса. Обработка результатов исследования производилась в статистических пакетах MS Excel и SPSS-17, выбранный уровень значимости при расчетах $p \leq 0,05$. В исследовании приняли участие 92 девушки-студентки в возрасте 20-25 лет, обучающиеся в Московских вузах.

Выводы по результатам исследования.

1. Посредством кластерного и качественного анализа результатов опросника С. Бем испытуемые были разделены на 7 групп (7 типов ПРИ). При этом: у 30% испытуемых сформирована фемининная Я-концепция; 24% относятся к андрогинному типу ПРИ; 6% девушек имеют гиперфемининный тип ПРИ; по 10% девушек – маскулинный и недифференцированный типы ПРИ.

2. По результатам применения опросника Р. Стернберга: а) высокий уровень мотивации оказывать эмоциональную поддержку своему будущему мужу или получать ее отмечается у «гиперфемининных» и «андрогинных» девушек со средним уровнем андрогинии. В меньшей степени этот вид мотивации выражен у девушек с недифференцированным типом ПРИ и у «маскулинных» девушек. Более адекватно данный мотив выражен у девушек с фемининной Я-концепцией и у девушек с андрогинно-фемининным типом ПРИ; б) в большей степени на

сексуальный компонент в будущих супружеских отношениях ориентированы «гиперфемининные» девушки. В меньшей степени «сексуальная мотивация» выражена у девушек с недифференцированным типом ПРИ. В адекватной степени этот мотив выражен у «фемининных» и «андрогиных» девушек; в) в большей степени стремление ощущать «платонический» и «сексуальный» компонент любви к партнеру проявляется у «гиперфемининных» девушек.

3. По результатам применения опросника С.В. Жолудевой установлено: а) у «маскулиных» и «андрогиных» девушек с высоким уровнем андрогинии одинаково ярко выражена мотивация на сам брак. Менее всего данный мотив присущ девушкам с андрогино-фемининным и недифференцированным типами ПРИ; б) мотивация на конкретный тип брака более всего выражена у «маскулиных» и «андрогино-фемининных» девушек. У девушек с недифференцированным типом ПРИ и «андрогиных» девушек со средним уровнем андрогинии данная мотивация выражена слабее; в) мотивация на брак с определенным человеком является главенствующей для всех категорий испытуемых и ее уровень в среднем в 2-3 раза выше, чем, например, уровень мотива на сам брак. Больше всего этот тип мотивации присущ «гиперфемининным» девушкам и девушкам с высоким уровнем андрогинии.

4. Результаты применения опросника РОП показывают: а) больше мотивированы на реализацию себя в сферах «личностной идентификации с партнером» и «интимно-сексуальной» «фемининные» и «андрогиные» девушки с высоким уровнем андрогинии. Низкий уровень мотивации на реализацию себя в «интимно-сексуальной» сфере проявляют «андрогиные» девушки со средним уровнем андрогинии; б) высокий уровень мотивации «на ожидания и притязания» в предстоящем браке отмечается у «андрогиных» девушек с высоким уровнем андрогинии и «маскулиных» девушек. Низкий уровень мотивации «на ожидания и притязания» в

предстоящем браке – у «андрогиных» девушек со средним уровнем андрогинии и девушек с недифференцированным типом ПРИ.

5. Расчет *H*-критерия Крускала-Уоллеса позволил определить значимые различия ($p \leq 0,02$) между группами испытуемых по 12 из 18 показателей мотивации вступления в брак.

Литература

Андреева Т.В. Семейная психология: Учеб. пособие. - СПб.: Речь, 2004. - 244 с.

Ильин Е.П. Пол и гендер. – СПб., Питер, 2010. – 688 с.

Карбанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования.: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.

Ковалев С.В. Психология современной семьи. Информ. – метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни». Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ВУЗЕ

С.В. Львова

Россия, Москва, МГПУ ИПССО

Волонтерское движение среди учащейся и студенческой молодежи стало самым востребованным способом форм активизации, организации и самореализации детей и молодежи. Поэтому все культурно-массовые, спортивные, научные мероприятия по развитию волонтерства в образовательных организациях, и привлечение к этой деятельности студентов должны иметь общие основания с любой социальной и педагогической работой школы, колледжа, университета. В контексте Концепции движения волонтеров в высшем учебном заведении, понятие волонтерства как формы общественной

деятельности, связанной с реализацией гуманистической позиции, органично связано с воспитательной работой, проводимой в вузах. Наиболее изученными аспектами данной проблемы являются формирование волонтерского движения, адаптации волонтеров (Львова С.В., Овчаренко Л. Ю.) [1-2], психологического здоровья, способностей (Романова Е. С., Абушкин Б. М., Рыжов Б.Н., Чибискова О.В., Чельшева Ю.В., Тютченко А.М., Шилова Т.А.) [3 - 7].

Главным мотивом, побуждающим студентов к волонтерской деятельности, является желание быть социально-полезными. К другим значимым мотивам относятся: содействие изменениям в обществе; реализация собственной инициативы; поиск единомышленников. В целом, в основе деятельности волонтеров из студентов Вуза, лежат потребности личности в самореализации.

Цель: создание сети волонтерского движения в вузе для обеспечения профессионально-прикладной деятельности студенческих волонтерских групп.

Основные задачи волонтерской организации вуза:

- воспитание у студентов активной гражданской позиции, формирование лидерских и нравственно-этических качеств, чувства патриотизма и др.;
- вовлечение молодежи в проекты, связанные с оказанием социально-психологической и социально-педагогической поддержки различным группам населения;
- поддержка инициатив студентов в реализации программ профилактической и информационно-пропагандистской направленности.

Направления проекта:

- создание Концепции Волонтерского движения в вузе;
- формирование актива Волонтерского движения в вузе;
- создание Координационного совета;

- создание Школы волонтера;
- определение приоритетных направлений работы
- разработка и реализация проектов, программ, акций и др., призванных актуализировать приоритетные направления волонтерской деятельности;
- разработка и утверждение планов координации деятельности волонтерских отрядов (групп), волонтеров, осуществляющих свою деятельность под эгидой Вуза;
- создание системы взаимодействия участников волонтерского движения в организациях образования города;
- разработка и проведение конкретных мероприятий, направленных на реализацию отдельно взятых программ;
- взаимодействие с государственными органами и общественными детскими и молодежными объединениями и организациями, заинтересованными в волонтерской деятельности;
- подведение итогов по результатам проделанной работы за определенный период времени, а также обмен опытом работы отдельных волонтерских отрядов (групп), участников волонтерского движения;
- информирование студентов о целях и задачах волонтерской деятельности, о мероприятиях, проводимых в рамках разработанных программ, проектов и т.д.

Организация и развитие волонтерского движения

Организационные структуры деятельности волонтеров в вузе могут быть представлены в виде волонтерских отрядов или команд и волонтерских объединений.

Процесс формирования и организации деятельности волонтерского объединения состоит из следующих основных этапов:

1 этап. Создание Концепции волонтерского движения вуза, Координационного совета, актива Волонтерского движения, Школы волонтера.

2 этап. Выявление инициативной группы, желающей принять участие в работе объединения. Путем различных педагогических и психологических методов исследования мнения общественности (опрос, тестирование, анкетирование и пр.) с учетом ценностных ориентаций необходимо выявить группу студентов, заинтересовавшихся идеей волонтерства. Проведение внутри объединения занятий Школы волонтера.

Разработка имиджа и стиля объединения (символика, атрибутика, форма, основы корпоративной культуры). Данный блок предполагает разработку визитной карты объединения, логотипа (символа, эмблемы), отличительного знака, девиза (слогана), флага, формы, свода правил и принципов (устава), Web-страницы и пр.), а также эскиза дневника волонтера.

3 этап. Определение целей и потребностей членов объединения, направлений деятельности, системы поощрения. Участие волонтеров в приоритетных направлениях работы Волонтерского движения вуза. Сфера деятельности должна быть четко сформулирована на основе совместно составленной членами объединения и партнерами карты помощи.

Волонтерская организация понимается как объединение добровольцев, цель деятельности которых – решение социально значимых проблем. В общем виде ее можно представить как систему, объединяющую руководителей, кураторов и действующих волонтеров.

Руководитель волонтерского формирования обеспечивает координацию всей деятельности, подбирает сотрудников для кураторской работы, организует работу волонтеров по основным направлениям деятельности, обеспечивает связь с организациями, общественностью, средствами массовой информации, осуществляет социальный маркетинг и стратегическое планирование волонтерской деятельности вместе с кураторами и

волонтерским активом. Кураторы помогают организовать деятельность волонтерских групп. Действующие волонтеры – молодые люди, объединенные в группы по принципу команды, которые прошли обучение по соответствующим программам и стажировку под руководством куратора.

В качестве руководящего органа волонтерского движения может выступать Экспертный совет, сформированный на межведомственной основе, в который входят специалисты по профилю деятельности волонтеров, психологи, специалисты по социальной работе, представители общественных организаций и председатель Координационного совета волонтерского движения.

Координационный совет объединяет руководителей волонтерских групп. Председатель Координационного совета выбирается на Координационном совете. Координационным советом разрабатывается и принимается Устав волонтерского движения; деятельность осуществляется в соответствии с утвержденной комплексной программой по развитию волонтерского движения. При Координационном совете создается и действует

Штаб-Школа волонтерского движения, на базе которой организуются обучающие занятия для волонтеров.

Волонтерская деятельность осуществляется по нескольким направлениям, включающим: информационное (связь со СМИ и Интернетом), координационное (взаимодействие с различными организациями), организационное (подготовка и проведение мероприятий), аналитическое (анализ данных, полученных в результате деятельности).

Сама волонтерская деятельность должна основываться на принципах добровольности; законности; самоуправления; непрерывности и систематичности; свободы определения внутренней структуры форм и методов работы; осознания участниками волонтерского движения

личностной и социальной значимости их деятельности; ответственного отношения к деятельности.

Сроки (этапы) реализации проекта:

I этап, предварительный – (первое полугодие реализации проекта) - выработка стратегии, создание концепции волонтерского движения вуза;

II этап, начальный (второе полугодие реализации проекта) – создание Школы волонтера, разработка имиджа объединения, создание основных программ, первоначальные итоги реализации;

III этап, основной (второй год реализации проекта) – внедрение результатов, плановая работа.

Психолого-педагогическое сопровождение

Целью психолого-педагогического сопровождения волонтерского движения является формирование готовности к участию в волонтерском движении и развитие соответствующих личностных качеств.

Психолого-педагогическое сопровождение включает:

- Психологическую готовность и личностную расположенность к волонтерской деятельности.
- Методическую подготовку - наличие знаний в области осуществляемой деятельности; свободное владение необходимыми практическими методами и приемами работы, умение осуществлять выбор формы взаимодействия в соответствии с возрастными и индивидуальными психологическими особенностями людей.
- Специальную подготовку – наличие предметных или специальных знаний, практических умений, в зависимости от специфики волонтерской деятельности.
- Широкую общекультурную подготовку, знание и выполнение норм этики, развитость рефлексивных способностей, потребность в совершенствовании осуществляемой деятельности, саморазвитие, самовоспитание.

Программа обучения волонтеров психологии общения и активным социально-психологическим методам состоит из следующих разделов:

1. Организация совместной деятельности на основе взаимопонимания, установление эмоциональных отношений.

2. Межличностное влияние как важнейший феномен межличностного взаимодействия. Механизмы воздействия на партнера. Убеждение. Внушение.

3. Методика подготовки и проведения беседы. Необходимые навыки и основные личные качества участников переговоров.

4. Коммуникативные барьеры: барьеры непонимания.

5. Понятие об активном социально-психологическом обучении.

6. Сущность и организационные особенности социально-психологического тренинга межличностного общения. Тренинг личностного развития.

Направления деятельности

Приоритетными направлениями деятельности волонтерского движения вуза являются:

- Пропаганда здорового образа жизни. Сохранение здоровья нации

- Социально-психологическая поддержка детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

- Помощь детям-инвалидам

- Донорство

- Развитие и активизация молодежного социального проектирования (социальных инициатив).

Ожидаемые результаты реализации проекта

1. Формирование эффективной системы организации волонтерского движения в вузе, объединенного общей идеей, программой и подходами к ее реализации.

2. Воспитание у студентов активной гражданской позиции, формирование лидерских и нравственно-этических качеств, чувства патриотизма.

3. Повышение активности студентов путем вовлечения в волонтерское движение и путем поддержки инициатив студентов в создании и реализации программ социальной направленности.

4. Привлечение в волонтерское движение вуза не менее 15% студентов.

Показатели эффективности проекта

1. Уровень развития волонтерского движения:

✓ коэффициент (уровень) вовлеченности молодежи в волонтерское движение, высчитываемый как отношение числа вовлеченных в молодежное волонтерское движение лиц к общему числу студентов университета.

2. Степень эффективности деятельности волонтеров:

✓ количество лиц, охваченных волонтерскими мероприятиями, проводимыми волонтерами на единицу его членов;

✓ активность участия волонтеров в реализации городских проектов.

Литература

Львова С.В. Социологическое исследование заинтересованности студентов в организации волонтерского движения// Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2015 - №4(16), с. 84-92.

Овчаренко Л.Ю. Проблемы успешности социально-психологической адаптации подростков в современной среде// Системная психология и социология. 2015, №1 (13), С.44-56

Романова Е.С., Абушкин Б.М. Психологическое здоровье как фактор системной социализации школьников// Системная психология и социология. 2015, №1 (13), С.5-13

Рыжов Б.Н., Чибискова О.В. Возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном обучении// Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2012, №6, С.59-65.

Тютченко А.М. Учебно-методические материалы по привлечению студентов к волонтерскому движению/ в сборнике Актуальные проблемы науки, образования и социальной работы. Сборник научных статей РГСУ филиал в г. Люберцы; Институт психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ. Москва, 2015, С.180-186.

Чельшева Ю.В. Психологическое сопровождение образовательного процесса в ВУЗЕ// Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2013, №2(4), С. 56-58.

Шилова Т.А. Волевая активность как фактор усиленной самореализации /Самореализация личности в межкультурном пространстве. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2012, С. 113-119.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Пыхтина Н.А.

*Россия, Москва, Российский университет дружбы
народов*

Академическая мобильность, как форма образования активно развивается в современном поликультурном обществе. В современных социально-экономических условиях сотрудничество с другими странами в сфере образования и науки является одной из ключевых задач общества что, безусловно, способствует молодежным международным обменам. Программы академической мобильности направлены на формирование навыков активной адаптации в международной среде профессионального сообщества, что способствует динамичной ориентации и дальнейшей успешной самореализации будущих специалистов.

Успешность профессиональной самореализации зависит от интенсификации процессов профессионально-

образовательной интеграции, основанной на международных стандартах эффективности профессиональной деятельности.

Дискуссионным является вопрос, к какому виду образования следует отнести молодежные обмены к «формальному» или «неформальному». В первом случае участие в таких программах должно стать обязательным требованием основной образовательной программы обучения студента. Во втором случае молодые люди из разных стран стремятся к открытому и разностороннему общению по интересам (музыка, политика, религия и др.) и встречаются для обсуждения различных вопросов, обмена мнениями, знакомств с культурой и историей других государств. В тоже время, эффективность процесса адаптации к инокультурной среде – это не только процесс развития индивидуально-психологических качеств, обеспечивающих активность, саморегуляцию, инициативность и ответственность личности, но процесс переустройства общества в целом, позитивно настроенного на развитие межкультурного сотрудничества (Михайлова, Косталес, 2011).

В данном случае академическая мобильность может рассматриваться как вектор развития личностной и профессиональной самореализации. Личностная самореализация (понимание смысла жизни и достижение значимых ценностей) и профессиональная самореализация (карьерный рост) могут соотноситься между собой в парадигме процессов социализации-индивидуализации (Кудинов и др., 2015).

Основной целью молодежных обменов можно назвать самоэффективность, которая проявляется в умении организовать свою деятельность и достичь успеха во взаимодействии с окружающими, гибкость поведения в межкультурном общении, которое обеспечивает эффективное межличностное и профессиональное взаимодействие и стимулирует развитие потребности к профессиональному росту (Кудинов, 2012). Основу

академических обменов заложила программа Эразмус, поддерживаемая Европейским союзом. Основная цель данной программы состоит в повышении качества образования через развитие мобильности и культурных связей студентов европейских и соседних с ЕС стран.

В общем случае мобильность можно разделить на три основных направления: 1) обмены, когда студенты сами выбирают принимающий зарубежный вуз, период и программу обучения (В основном в этом случае речь идет об индивидуальной мобильности, которая осуществляется между двумя вузами-партнерами); 2) сетевое взаимодействие, в рамках которого студенты едут в зарубежный вуз-партнер пройти обучение на определенный период времени и на основании согласованного учебного плана; 3) включенное обучение, когда студент осваивает учебный план своего вуза в зарубежном университете или в нескольких.

В настоящее время назрела необходимость активного развития стратегического сотрудничества между вузами разных стран по развитию сетевого взаимодействия и включенного обучения для создания у студентов лучших возможностей и учебных результатов. Академическая мобильность является интерактивной формой интенсивности образования, что не исключает его фундаментальность. Напротив, под интенсивным образованием понимается такое построение образовательного процесса, которое позволяет максимально вовлекать личностный и психофизиологический потенциал обучаемых, направляемый ими для максимального же использования внешних ресурсов образовательной ситуации (ресурса содержания, информации, социального взаимодействия, времени) без ущерба здоровью студентов и их психологическому благополучию (Михайлова, 2012). В данном случае академическая мобильность - это максимально качественное достижение личностью

образовательных, в данном случае, профессионально-образовательных, целей при оптимальных затратах ресурсов.

Примерами такой формы интерактивного сотрудничества можно назвать создание в 2008 году «Сетевого университета СНГ» в рамках единого (общего) образовательного пространства государств-участников СНГ, на территории Азии – создание в 2008 году «Университета Шанхайской Организации Сотрудничества» как азиатский аналог единого европейского образовательного пространства.

Процессы развития сотрудничества со странами Африки, Латинской Америки и Ближневосточного региона находятся только на первоначальном этапе развития.

В 2014 году Российский университет дружбы народов работал над проектом «Информационно-аналитического и организационно-технического сопровождения сотрудничества в сфере образования и науки и молодежных обменов со странами Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока». В рамках данного проекта с 05 по 30 июня был организован конкурс стипендий академических стипендий на участие в Летней школе/стажировке ведущих вузов стран Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока.

К участию в конкурсе допускались обучающиеся всех направлений и специальностей Университета всех курсов. Конкурс проводился в один тур на факультете или в учебном институте. Одним из победителей конкурса стала студентка Института международных программ, обучающаяся на 2 курсе магистерской программы «Россия и сопредельные регионы», английский эквивалент названия программы - Russian studies, по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение» на очной форме обучения.

Данная магистерская программа открылась в Институте совсем недавно, она была разработана в 2012 году в рамках Программы стратегического развития РУДН.

Основной целью магистерской программы «Россия и сопредельные регионы» (Russian studies) является изучение современных проблем и тенденций, существующих в России, что ведет к подготовке специалистов (магистров) по России и, таким образом, распространение «мягкого» влияния России на международной арене через распространение русского языка, российской культуры и ценностей («российского измерения»). В магистратуре студенты изучают Россию, её современные политические, социальные и экономические условия, а также различные аспекты русского языка, литературы, истории и культуры.

В результате проекта академической мобильности студентов магистратуры, участники международного обмена отмечают, что такого рода формы обучения крайне необходимы для саморазвития и дальнейшей самореализации и способствуют интенсификации процессов профессионального становления и самоопределения.

В сложившихся геополитических условиях вузам нашей страны не следует упускать возможности развития сотрудничества с зарубежными университетами по вопросам академического обмена, сетевого взаимодействия и включенного обучения по такой программе как Russian studies.

Считаем, что создание программ студенческих обменов с зарубежными странами будут способствовать самореализации личности студента в международном образовательном пространстве, а также формированию позитивного образа России в среде представителей молодежи иностранных государств.

Литература

Кудинов С.И. Роль самореализации в проявлении толерантности личности //Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал./ - М.: МАНПО, 2012. №8. С. 13-20.

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А.

Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография /Москва, 2015.

Михайлова О.Б. Психологическое сопровождение развития инновационного потенциала личности в высшей школе //«Alma Mater». Вестник высшей школы. 2012. № 10. С.69-73.

Михайлова О.Б., Косталес А.И. Проблемы межкультурной адаптации иностранных студентов и их проявления в стратегиях адаптивности //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 29-33.

РЕСУРСЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЗАСТЕНЧИВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ

М. Радоев (Сербия)

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Усложняющийся предметный и социальный мир бросает новые вызовы сугубо человеческим потребностям, вершиной которых многие ученые считают потребность в самореализации. Одновременно, общество давит на человека ожиданиями от него постоянного саморазвития, зачастую недостаточно осмысленного и подстроенного под универсальную, в основном западно-центрированную, модель. В таком мире сложно понять собственную сущность и самостоятельно делать выборы, ведь человек в силу своей социальной природы жаждет принятия и одобрения и склонен ориентироваться на ожидания других. С особыми затруднениями в раскрытии своих потенциалов и приобретении счастья могут столкнуться личности, испытывающие боязнь нового социального опыта и отвержения.

В философии и психологии самореализация давно рассматривается как отдельная категория и между авторами существуют относительно близкие взгляды на ее сущность,

механизмы и аспекты. Обобщая, можно описать феномен самореализации как самовыражение, саморазвитие и максимальное раскрытие потенциалов человека, направленное на продуктивную жизнь, приносящую благо самому человеку и другим людям. Через раскрытие тех качеств и стремлений, которые принято связывать с самореализацией, раскрываются личностные ресурсы, на которые можно и нужно опираться для удовлетворения данной потребности. Условно эти ресурсы мы разделили на психологические и социальные. Среди психологических ресурсов можно выделить стремление к саморефлексии, открытость к опыту, внутренний локус контроля, стремление к саморазвитию и самовыражению и др. Социальными выступают ответственность (как регулятор свободы выбора, не позволяющий действовать в ущерб другим), стремление к интеграции с человечеством, идентичность, социальный интеллект и др. Как справедливо замечает В.В. Байлук, самореализация не имеет четкую направленность на себя или на других, а являет собой «гармоничное сочетание личных и общественных интересов» (Байлук, 2011, с. 15).

Говоря о застенчивости как о личностной черте, обычно подчеркивается контекст трудностей общения, отрицательных переживаний и снижения качества жизни, что имплицитно подразумевает необходимость от нее «избавиться». Однако, мы исходим из современной психологической позиции ведущих американских исследователей, согласно которой это устойчивая личностная характеристика, имеющая свое эволюционное значение и ряд положительных сторон, на которые тоже следует обратить внимание как исследователям, так и практикующим психологам.

Хотя застенчивость действительно связана с переживанием определенных неприятных эмоций и физиологических реакций, тем не менее это возбуждение и сопутствующие ему когнитивные «неполадки» поддаются регуляции и только в крайних случаях являются

дезадаптирующими. Ведущие зарубежные специалисты по изучению застенчивости и оказанию психологической поддержки застенчивым людям отмечают, что среди них довольно много успешных, известных, талантливых личностей и общественных деятелей, так сказать, реализованных в жизни людей. Практика работы с застенчивыми клиентами дала понять, что застенчивость связана с некоторыми ценными ресурсами для построения счастливой личной, профессиональной, общественной жизни.

Застенчивые личности отличаются выраженной склонностью к саморефлексии, которая является важным аспектом самореализации. Самоанализ у них нередко носит более отрицательный, чем положительный характер, поскольку оценка своего поведения далеко не всегда адекватна - оно сравнивается с «идеальным». Тем не менее, если научиться направлять рефлексию в конструктивное русло, можно добиться положительных результатов и стимулировать самопознание, которое, в свою очередь, дает фундамент самореализации.

Известно, что застенчивость проявляется в повышенной чувствительности к новым социальным стимулам (людям, ситуациям) и социальным изменениям. Эта сосредоточенность на других, их потребностях или ожиданиях, развивает внимательность и в сочетании с высокой реактивностью часто делает их весьма отзывчивыми, эмпатичными, хорошими слушателями и тем самым привлекательными субъектами для доверительных и близких отношений. Застенчивые люди беспокоятся за последствия своих поступков, что играет значимую роль во взаимоотношениях. Они чаще всего не мотивированы занимать лидерские позиции, контролировать, настаивать на своем, а наоборот, ими руководит стремление объединяться, устанавливать отношения, хорошо ладить, хорошо выполнять свою роль (профессиональную, семейную и т.д.).

Застенчивые индивиды часто проявляют выраженное просоциальное поведение, оказывают помощь, предпочитают сотрудничество, сопереживают тем, у кого есть проблемы.

Важным ресурсом на наш взгляд является и культурная идентичность. В современном мире поощряются и даже навязываются в большей мере ценности индивидуалистических культур, из-за чего застенчивые личности могут чувствовать себя неадекватными и быть так и восприняты. Но в ряде культур, преимущественно коллективистических, особенности застенчивых личностей высоко ценятся и поощряются. Некоторые авторы уделяют внимание связи застенчивости и самотолкования, т.е. понимания своей сущности в отдельности или связи с другими людьми. Это в большей мере культурно-обусловленный конструкт. Застенчивые личности в большей степени ориентированы на других людей, на межличностные отношения, интересы других, соблюдение социальных и культурных норм и эти стремления не нужно «переделывать», а уравнивать их с удовлетворением собственных потребностей и помочь реализовать их в продуктивной деятельности. В этом плане важно помочь этим личностям понять каким уникальным образом в них проявляются культурно-ценностные особенности и чем они полезны себе и другим.

Подводя итог, вспомним взгляды В. Франкла на самореализацию: она не должна быть целью сама по себе. Раскрытие потенциалов и выражение уникального внутреннего стержня должно быть интегрированным в общий смысл, который человек придает своему существованию.

Литература

Базаева Ф.У. Анализ феномена самореализации в зарубежной гуманистической психологии // Среднее профессиональное образование, №3, 2012, с. 46-50

Байлук В.В. Сущность самореализации личности и ее структура//Педагогическое образование в России, № 4, 2011, с. 12-17

Каменова Г.Н., Радоев М., Гендерная идентичность как социокультурная детерминанта застенчивости//Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, № 2, 2014, с. 50-54.

Радоев М., Каменова Г.Н., Соотношение застенчивости и успеваемости у студентов//Актуальные проблемы этнической и социальной психологии. Материалы Межвузовской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, 2011, с. 331-333.

CarducciB.J., GolantS.K., Shyness: A bold new approach, New York : HarperCollins Publishers, 2000, 384 p.

Henderson L., The compassionate-mind guide to building social confidence: using compassion-focused therapy to overcome shyness and social anxiety, Oakland: New Harbinger Publications, Inc., 2011

ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН В МАТЕРИНСТВЕ

А.С. Самсонова

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Проблема самореализации личности является крайне актуальной на сегодняшний день. Она заключается главным образом в становлении личности в профессиональной, а так же в социальной среде. Проблемами самореализацией занимались такие авторы, как К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Бьюдженталь, К.А. Абульханова-Славская, С.И. Кудинов, Л.А. Коростылева. С.И.Кудинов обосновал теоретически и эмпирически полисистемный подход исследования самореализации личности. Был выделен ряд условий, которые взаимосвязаны с самореализацией человека: психозекологические, психофизиологические, психологические, педагогические и социальные. Так же были выделены две формы самореализации личности: внешняя форма и внутренняя форма. Самореализация – это психологическое образование, в котором находятся

различные многоуровневые характеристики (мотивационно – ценностные, эмоциональные, ценностно – смысловые, рефлексивно – оценочные и т.д.). Взаимосвязь данных характеристик, а так же их единство говорит нам о том, что важность исследования каждого компонента самореализации поможет не только углубить знания о данном конструкте, но так же и раскрыть основные связи внутри него (Кудинов С.И. 2007, 2008, 2011).

Вопрос материнства и самореализации на данный момент мало изучен, поэтому является актуальным. В современном обществе возникает интерес к исследованиям в различных направлениях в рамках проблемы материнства. Это связано с возрастающим практическим интересом и необходимостью поиска новых методов диагностики. Материнство - это состояние женщины в период беременности и ухода за ребенком. В нашем понимании, данная категория расширяется и включает в себя ценностно – мотивационную составляющую и различные иные психологические характеристики женщин, которые не только находятся в статусе «беременная», но так же активно планируют стать мамой.

В современной психологии исследуются смысловые конструкты материнства, влияние различных установок, в том числе и западных на модели воспитания ребенка матерью, междисциплинарный подход к проблеме воспитания (Э. Берн, М.Мид, Р. Овчарова, В.А. Рамих, Г. Филиппова и т.д.). Если анализировать направления, которые преобладали с конца двадцатого века, необходимо сказать о том, что в большей степени исследования проходят в целях изучения взаимоотношения матери с ребенком и их взаимосвязь с супружеским межличностным взаимодействием. Исследовательская работа Н.Авдеевой, О.Дубовик, Г.Скобло посвящена изучению эмоциональной сфере беременной женщины; Г.Брехман и О.Карабанова уделяют внимание личностным изменениям, которые

происходят у женщины в период беременности. Происходит активизация методов поддержки матери на стадии беременности и первых лет жизни ребенка (И. Добряков, Н. Коваленко, Р. Мухамедрахимов, Г. Филиппова и т.д.). Ю. Сенькова, Е. Захарова, Н. Кукушкина предпринимают попытки изучения ценностных ориентаций женщины первородящей, Я-концепции женщин, ожидающих ребенка. Так же, интересным фактом является проявление интереса к «отцовству», наравне с «материнством».

Что касается исследований за последние 15 лет, как уже было сказано выше, научно-исследовательские работы обладают высоким качественным анализом, но как отмечают сами авторы, отсутствует системность исследований, или иными словами, необходимо исследовать различные категории в совокупности, в целях поиска взаимосвязей между ними для объяснения феномена «материнства». Т.Зенкова в 2006 году провела исследование, направленное на изучение мотивационной сферы у женщин, ожидающих ребенка с различным отношением к нему. Выборка респондентов состояла из 200 девушек. Было выявлено три категории психологических особенностей у данной категории женщин: «субъект-субъектное отношение» (45%), «амбивалентное отношение»(29%), «субъект – субъектное отношение» (26%). Исследователь дает подробную характеристику каждой категории в своем исследовании и говорит о необходимости расширения выборки и возможности проведения лонгитюдных исследований. Пилотажное этническое исследование материнства проходило в 2011 году под руководством Е.Ушаковой. Было показано, что для татарских женщин характерна эстетическая сторона и духовное «наполнение», когда приобретает социальный статус матери; для представительниц корейского народа характерно приобретение социальной защищенности; для славянских девушек понимание материнства это очередная некая

социальная деятельность, которая необходима в равной степени с другими. В 2012 году Н.Скрынник занималась исследованиями психологического отношения к ребенку у женщин, которые планируют ребенка и которые уже стали матерями. Выборка состояла из 181 человека. Показан анализ таких категорий, как «образ будущего ребенка», характер отношения к будущему ребенку» и от чего зависит психологическое отношение к своему новому статусу, «когнитивные представления о гендерной принадлежности ребенка», «принятие ребенка», «взаимосвязь возрастных и семейно – статусных особенностей с выбором пола будущего ребенка». Т.Скрицкая в 2011 году проводит исследование особенностей изменения показателей удовлетворенности жизнью в зависимости от осложнения течения беременности и ценностных ориентаций женщин в разные триместры беременности. Помимо выявления достоверных различий между триместрами беременности по показателю «Лocus контроля Я» и взаимосвязи между ценностями эффективного социального взаимодействия и ценностями самоактуализации, не удалось выделить факторы, осложняющие течение беременности женщины, так же не выявлено достоверных различий между соматическим состоянием и характером протекания беременности.

В 2014 году Т.Греченкова исследовала социальный возраст материнства, В.Ивакина в 2006 году занималась изучением проблем формирования психологической готовности к материнству у студенток, О.Кожевникова в 2010 году затронула проблему отцовства и материнства в ранней взрослости, Т.Скрицкая в 2011 году изучала особенности изменения показателей удовлетворенности жизнью в зависимости от осложнения течения беременности и ценностных ориентаций женщин в разные триместры беременности.

Анализ актуальных направлений исследований говорит нам о том, что вопрос изучения особенностей

материнства, ценностно – мотивационной структуры женщины в рамках вопроса самореализации женщины в данный период мало изучен, так как рассматриваются отдельные психологические характеристики. Возрастает необходимость комплексного подхода к изучаемой проблеме

Литература

Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности/ С.И. Кудинов //Сибирский педагогический журнал.- 2007.- № 11. - с. 337-346.

Кудинов С.И. Системная модель самореализации личности /С.И. Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика - М.: Изд-во РУДН, 2008. - № 1. - С. 28-37.

Кудинов С.И. Психологические предпосылки самореализации женщин в современной России /С.И. Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 2. -С. 5-12.

Овчарова Р.В. Психология родительства. М., 2005

Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии //Вопросы психологии. 2001. №2.

ПРОБЛЕМА ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МЕЖЭТНИЧЕСКИХ БРАКАХ

Е.Ю. Чеботарева, М.А. Джабер Хасан (Палестина)

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Современный мир становится поликультурным, что накладывает отпечаток и на все социальные институты, и на психологические характеристики современного человека. Самореализация личности в поликультурном мире определяется жизненными ценностями личности, формируемыми под влиянием как родной культуры, так и ряда других культур, с которыми индивид вступает в тесное взаимодействие.

Особого внимания в этом контексте заслуживают межэтнические семьи, являющиеся ячейками поликультурного общества, в которых отражается вся сложность межэтнического взаимодействия, формируется личность, ее установки в отношении поликультурного взаимодействия, ее этническая идентичность, жизненные ценности. Несмотря на все трансформации, происходящие в настоящее время с институтом семьи, она по-прежнему, является основным институтом социализации как для детей, так и для взрослых; наиболее значимой референтной группой. Процесс формирования жизненных ценностей в монокультурной семье изучен довольно подробно, показано, что именно через семью индивиду транслируются культурные ценности, а через семейный быт поддерживаются культурные традиции. Вопрос о том, как это происходит в полиэтнических семьях, где объединяются минимум две культуры, остается не изученным. Хотя проблема ценностных ориентаций мигрантов изучается довольно активно (Chebotareva, 2014).

Во всем мире отмечается рост доли межэтнических браков. Т.А. Гурко (2011) называет изменение этнического состава современных семей как одну из основных тенденций, обсуждаемых современными семейными демографами в западных странах. Т.Л. Трифонова (2013 г.) приводит данные Федерального информационно-аналитического агентства «Росбалт», согласно которым в 2011 г. среди всех зарегистрированных браков в Москве было 10,9% межнациональных браков, в Санкт Петербурге – 5,4 %. При этом все исследователи данной проблемы отмечают, что большую часть таких браков составляют браки между представителями родственных культур и особенно – религий. Религиозная идентичность признается основным барьером межэтнических браков. Наиболее строго к межэтническим бракам относятся в Исламе. И если браки между мужчиной – мусульманином с представительницами

других религий, по исламским канонам допускаются, хотя и не приветствуются, то мусульманкам запрещено вступать в брак с представителями любых других религий, кроме Ислама. (Любовь и секс в Исламе, 2004). За последнее время опубликован ряд исследований, описывающих и анализирующих отступление и от этой традиции. В частности, сообщается, что в мусульманских республиках бывшего СССР мусульманки, имеющие высокий социальный статус, позволяли себе вступать в брак с русскими, либо с европейцами. С активизацией трудовой миграции в постсоветский период, напротив, в межконфессиональные браки стали чаще вступать женщины с более низким социальным статусом. В зарубежных исследованиях часто в контексте межэтнических браков обсуждается проблема соотношения различий между партнерами, обусловленных их происхождением или образованием. (См., например ZhenchaoQianetall, 2001).

Таким образом, проблема ценностных ориентаций супругов в межнациональных браках имеет два разных аспекта. С одной стороны, предполагается, что в межнациональные браки вступают преимущественно люди, либо уже культурно ассимилированные, либо имеющие определенные ценности, например, универсализма, толерантности, поликультурности. С другой стороны, также предполагается, что в межэтнических браках происходит взаимная аккультурация, которая может принимать разные формы (стратегии) и их сочетание (Соколовский, 2003).

Например, Дж. Уайт (2004) считает, что при межкультурном взаимодействии нормы разных культур смешиваются, повышая толерантность общества к нормам и ценностям разных культур, а межэтнические семьи обеспечивают движение общества двигаются к одной глобальной культуре.

Другие авторы, напротив, утверждают, что даже в инокультурном окружении люди стремятся сохранять свою

традиции и приверженность ценностям своей родной культуры, и семья часто для мигрантов становится тем местом, где возможно такое сохранение, а нередко даже «консервация» традиционных ценностей.

Тщательное эмпирическое изучение трансформации ценностей в инокультурном окружении показывает, что этот процесс сложен и неоднороден. Так, например, в исследованиях изменений ценностных ориентаций Вьетнамцев во время обучения в России (Маслова, Буй, 2015) были обнаружены произошедшие за год сдвиги в содержании ценностей-целей в сторону индивидуалистического начала, но при этом в системе инструментальных ценностей за это время усилилась значимость традиционных для вьетнамского менталитета ценностей. Также было показано различие в динамике ценностей в зависимости от пола, места рождения и проживания до переезда (город или село), а также в зависимости от предпочитаемых стратегий аккультурации.

О.К. Крокинская, ссылаясь на данные исследований К.Ситарамы и Р. Когделла, пишет, что различия в ценностях ярче всего проявляется в соотношении «Восток – Запад». Представители Востока стремятся к сохранению ценностей традиционных культур, для них первостепенное значение имеют материнство, мужественность, уважение к старшим, забота о детях, патриотизм и забота государства и сообщества о своих членах. В Западной культуре все больше в качестве главенствующей ценности утверждается свобода личности, активно внедряются ценности индивидуализма, конкурентности, лидерства. В последнее время о противопоставлении двух этих групп ценностей заговорили и в контекстах феномена привлекательности экстремистских исламских организаций для молодых людей из других конфессий, и в связи с проблемами адаптации беженцев с Ближнего Востока к нормам жизни Западного общества. Очевидно, что такие различия в ценностях взаимосвязаны с

неприятием межконфессиональных браков Исламом, о котором говорилось выше.

Тем не менее это противостояние культур далеко не всегда так драматично. Имеется множество свидетельств как в практике, так и в исследованиях эффективного межкультурного взаимодействия представителей Запада и Востока, благополучия межэтнических и межконфессиональных браков. В частности, наши исследования (Chebotareva, 2014) показывают, что жители разных мусульманских стран имеют различные установки в отношении межкультурного взаимодействия, а также разные факторы проявлений экстремизма.

Важно отметить, что межэтнические браки несут в себе не только риски, но и возможности. Статистическое соотношение числа заключенных межэтнических браков и разводов косвенно указывает на большую устойчивость межэтнических браков в среднем, по сравнению с моноэтническими. Так, если на число межэтнических браков приходится 10,9% всех браков, заключаемых в Москве, то на число межэтнических разводов – только 1,5 – 2,5 % от всех разводов в Москве (Трифенова, 2013). Ряд исследователей (см. например, Мотренко, 2011) говорят также о большем ценностно – смысловом единстве межэтнических семей, о «значительной роли духовного влечения в любви» в таких межэтнических и межконфессиональных парах. Это объясняется тем, что люди, преодолевая ряд ограничений и предубеждений на пути создания межэтнической семьи, создают более прочные союзы, основывающиеся на большем сходстве жизненных ценностей и представлений о любви и браке (Макарова, 2014).

Исследования жизненных ценностей супругов в межэтнических браках важно изучать с учетом их семейных ценностей, установок в отношении семейной жизни, та как наши исследования (Чеботарева, 2015) возрастных гендерных особенностей установок к семейной жизни

Россиян показали, что при внешнем сходстве этих установок, они имеют для разных групп людей разные личностные смыслы.

Таким образом, изучение межэтнических браков приобретает в современном обществе все большую популярность. Они позволяют лучше понять механизмы самореализации личности в современном поликультурном мире, факторы принятия тех или иных жизненных ценностей и способов их реализации. Особый интерес представляет исследование межконфессиональных браков между представителями ислама и православия, т.к. нам представляется, что в этих случаях все процессы взаимной аккультурации супругов будут проявляться наиболее ярко. Из-за различий в установках в отношении брачного поведения мужчин и женщин в Исламе, мы также считаем важным исследование ценностных ориентаций мусульманских мужчин, проживающих в православном окружении.

Литература

Гурко Т.А. Институт семьи в постиндустриальных обществах. // Ценности и смыслы, № 4, 2011 г., С. 26-44.

Крокинская О. К. О различии ценностных систем разных культур // Петербуржцы (этнонациональные аспекты массового сознания). Социологические очерки. СПб. – 1995. – С. 67-81.

Любовь и секс в Исламе: Сборник статей и фетв. - М.: Издательский дом «Ансар», 2004 -304с.

Макарова И.А. Развитие теоретического знания в изучении межэтнических браков // Вестник Забайкальского государственного университета, № 1, 2014. С. 32-40.

Маслова О.В., Буй Д.Т. Изменение ценностных ориентаций вьетнамских студентов в России: результаты эмпирического исследования // Вестник Кемеровского государственного университета, № 3-3 (63), 2015. С. 179-184.

Мотренко Ю.Н. Проблематика ценностных ориентаций в межэтнических межконфессиональных семьях // Этносоциум и межнациональная культура, № 10 (42), 2011. С. 112-116.

Соколовский С.В. Подходы к изучению этнической идентификации // СОЦИС, № 3, 2003 С.23-28.

Трифоновна Т.Л. Особенности формирования религиозно-ценностных установок в современной межнациональной семье. // Вестник Бурятского государственного университета, № 14, 2013 г. С. 114-116.

Чеботарева Е.Ю. Ценностные ориентации и установки к семейной жизни в добрачный период: гендерный аспект // Проблемное поле современной семьи.– М.: МГГУ им. Шолохова. С. 208-213.

Chebotareva E. Psychological factors of ethnic extremism In Muslim youth // Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol. 5, No. 22, 2014.P. 140-148

Chebotareva E. Cultural Specifics of Life Values and Subjective Well – Being // Mediterranean Journal of Social Sciences, 6 (2 S5), 2015, 301-307

Zhenchao Q., Sampson L. B., Stacey D. R. Asian American Interracial and Interethnic Marriages: Differences by Education and Nativity// The International Migration Review, Vol. 35, No. 2 (Summer, 2001), pp. 557-586.

White, J. Advancing family theories, Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПАЛЕСТИНСКИХ БЕЖЕНЦЕВ В ЛИВАНЕ

С.М. Хаммад (Палестина)

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

В ходе проведения эмпирического исследования «Жизнестойкость как основа самореализации личности в трудных жизненных ситуациях» был получен целый ряд фактов, свидетельствующих о специфических закономерностях жизнестойкости и самореализации палестинских беженцев в Ливане. Выявлены значимые различия по всем установкам жизнестойкости и по общему уровню жизнестойкости респондентов активно-вовлечено-рискового (АВР) и умеренно-вовлечено-рискового (УВР) типа. Далее установлены психологические особенности самореализации каждого типа, затем был проведен сравнительный анализ между двумя типами. Для оценки

самореализации личности использовался «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ), разработанный и стандартизированный доктором психологических наук С.И.Кудиновым. В основе методики заложено восемь компонентов, которые отражают структурную организацию феномена самореализации личности как многомерного системного образования. По составляющим характеристикам данного опросника можно проследить и выявить базовые континуумы самореализации личности: активность, саморегуляция и направленность.

Выявленные результаты сравнительного анализа самореализации респондентов с разными типами жизнестойкости показали не только значимые различия в переменных самореализации, но и в плотности связей между переменными у респондентов УВР и АВР типа. Выявлены значимые различия у респондентов типа УВР и АВР, по следующим характеристикам: социально-корпоративные установки, активность, оптимистичность, экстернальность, социоцентричная мотивация, эгоцентричная мотивация, креативность, консервативность и конструктивность. Выраженность показателей по данным характеристикам выше у респондентов АВР типа чем у респондентов УВР, кроме консервативности. В структуре самореализации каждого типа выявлены и объяснены причины этих различий:

- у респондентов УВР типа намеренность служить обществу связана с побуждением собственной и социальной мотиваций; связана с готовностью респондентов контролировать и организовывать процесс самореализации и брать на себя ответственность довести дело до желаемого результата. Инициативность респондентов типа (УВР) в жизнедеятельности повышает их самоконтроль, улучшает психоэмоциональный настрой, уверенность, а также способность брать на себя ответственность независимо от результата или трудностей, поэтому любое ослабление в

самоконтроле вызывает упадок в психоэмоциональном настрое и наоборот.

Факторная структура переменных самореализации у респондентов каждого типа, в которой было выделено 4 фактора, во многом подтверждает результаты корреляционных связей:

- у респондентов АВР типа выделились факторы: инертность, деструктивность и консервативность:

- у респондентов УВР типа выделились факторы: успешность программы (процесса) самореализации на основании поставленных целей. Эта программа указывает на направленность самореализации респондентов, которая выражается в их жизненных целях (социально-значимые цели), в отношении к этим целям (слияние социальной и личностной мотивации) и в целом характеризует отношение субъекта к собственной жизни и обществу. Кроме того, респонденты проявляют активность и сохраняют положительный психоэмоциональный настрой, а также отличаются хорошим самоконтролем при осуществлении программы.

На следующем этапе исследования выявлены связи психологических характеристик жизнестойкости с особенностями самореализации каждого типа, раскрыты факторы и механизмы, способствующие и препятствующие процессу данного феномена. Результаты корреляционного анализа подтверждают полученные ранее результаты и базовые основы (активность, направленность и саморегуляция) как единые основы структурного содержания самореализации и жизнестойкости в целом у респондентов каждого отдельного типа.

Респонденты умеренно-вовлечено-рискового типа жизнестойкости (УВР) имеют осознанные представления о своих обязательствах перед собой и обществом. Поэтому с оптимизмом вступают в отношения с окружающими людьми и включаются в происходящие вокруг события. Благодаря

побуждению служить обществу, интернальности и оптимизму респонденты данного типа решительно и ответственно разрешают возникшие проблемы. Это свидетельствует о способности респондентов контролировать события, с которыми они сталкиваются, и нести ответственность за все, что происходит с ними. Принятие риска как атрибут развития за счёт приобретённого опыта связано с результативностью самосовершенствования, что наблюдается у респондентов данного типа. Жизнестойкость палестинских беженцев УВР типа направлена на самосовершенствование процесса самореализации в любых условиях.

Респонденты активно-вовлечено-рискового типа жизнестойкости имеют узкие представления о своих обязательствах перед самим собой и перед обществом, с такой узостью они взаимодействуют с окружающими событиями и людьми. Другими словами, они ищут роль или признание, демонстрируя свойственный им стиль. Они представляют себя жертвами обстоятельств и готовы исполнять социальные заказы. Они демонстрируют себя иногда в виде спасателя среди жертв, иногда в виде жертвы, в зависимости от психоэмоционального настроя. Таким образом, понятно, почему контроль респондентов связан с социоцентричной мотивацией. Надо отметить, что сопротивление подразумевает борьбу с целью сохранения собственных планов самореализации. Отсутствие связей компонента принятия риска с переменными самореализации объясняется тем, что принятие риска предполагает в основном освоение опыта и знаний, а это подтверждает полученные данные о деградации способностей или о неспособности респондентов АВР типа оценить себя и ситуацию для улучшения деятельности.

Оказалось, что завышенная и заниженная выраженность переменных самореализации респондентов активно-вовлечено-рискового типа жизнестойкости (АВР) отражает

неразвитость их оценки собственных возможностей и объективных условий. Саморегуляция и прогностическая составляющая самореализации варьируются у респондентов АВР типа в зависимости от психоэмоционального настроя. Умеренность выраженности переменных у респондентов УВР типа наблюдается в их оценках жизнестойкости и самореализации, а также свидетельствует об уравновешенности и устойчивости их самовыражения. Мотивационно-смысловые характеристики у респондентов УВР типа отражают развитость и устойчивость мотивационного, когнитивного и прогностического компонентов. У них ясны и устойчивы личностная и социальная мотивация, выражающие единство мотивационного компонента. Глубину когнитивных значений отражает выбор креативности в поведении на пути к поставленной цели. У респондентов УВР типа существует чёткая программа самореализации, которую можно назвать смысложизненной программой, то есть они действуют в соответствии со своим смыслом в жизни. Активность у респондентов УВР типа является инициативностью в выполнении программы самореализации, она мотивирована личностными и социальными побуждениями. Интернальный локус контроля является устойчивой психологической характеристикой у респондентов УВР типа, они конструктивно, креативно и ответственно продолжают действовать в тяжёлых препятствующих условиях. Даже если их психоэмоциональный настрой ухудшается и возможности инициативности уменьшаются, тем не менее такое переживание остаётся в рамках общечеловеческой нормы.

На следующем этапе исследования были выявлены связи психологических характеристик жизнестойкости с особенностями самореализации каждого типа, раскрыты факторы и механизмы, способствующие и препятствующие самореализации. Результаты анализа подтверждают

целостность характеристик респондентов каждого типа. Жизнестойкость респондентов УВР типа – ресурсный фактор, способствующий самореализации – отражается в связях этой характеристики с позитивными индикаторами этого феномена (с активностью, оптимистичностью, интернальностью, креативностью и конструктивностью).

Жизнестойкая установка респондентов АВР типа скорее отражает неразвитость оценки собственных и объективных условиях и неспособность регуляции поведения в противостоянии трудностям и планировании целей. Поэтому их жизнестойкая установка скорее отражает эмоциональную реакцию респондентов на несправедливые условия.

Таким образом, можно констатировать что респонденты АВР типа жизнестойкости имеют узкие представления о своих обязательствах перед самим собой и перед обществом, с такой узостью они взаимодействуют с окружающими событиями и людьми. Респонденты УВР типа жизнестойкости имеют осознанные представления о своих обязательствах перед собой и обществом. Поэтому с оптимизмом вступают в отношения с окружающими людьми и включаются в происходящие вокруг события. Благодаря побуждению служить обществу, интернальности и оптимизму респонденты данного типа решительно и ответственно разрешают возникшие проблемы.

Литература

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов/ Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 5. - С. 72-79.

С.И.Кудинов, Хаммад С.М. Самореализация личности в трудных жизненных ситуациях /Проблемы и перспективы самореализации личности в современном многополярном мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва. РУДН. 2015. С.226- 228.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	3
<i>С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, И.Б. Кудинова</i> Системные детерминанты самореализации личности.....	3
<i>Т.А.Шилова</i> Самореализация волевой активности как психологический феномен личности подростка.....	12
<i>Т.М. Буякас</i> Связь профессиональной и личностной самореализации в процессе профессионального становления.....	19
<i>Кузнецова Т.В., Воробьева А.А.</i> Особенности формирования мировоззрения и самореализации личности в полиязыковой среде.....	26
<i>Михайлина Е.В.</i> Взаимосвязь процессов самореализации и самоопределения личности.....	31
<i>Михайлова О.Б., Токачлыгиль Ю.С.</i> Научно-исследовательская деятельность: критерии успешности.....	36
<i>Новикова И.А.</i> Толерантность как черта самореализующейся личности.....	41
<i>Хоммад С.М.</i> Взаимодействие субъекта со средой в концепциях самореализации личности.....	46

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	51
<i>Минияров В.М., Василевская Е.А.</i> Психологическая поддержка педагогов в состоянии эмоционального выгорания как условие самореализации личности.....	51
<i>Безрядин Я.Ю.</i> Самореализация личности спортсменов в профессиональной деятельности.....	58
<i>Белоусова С.С.</i> Психологическая характеристика самореализации личности педагогов.....	62
<i>Владимирова Ю.В.</i> Изучение самореализации личности психологов-педагогов с учетом особенностей профессиональной идентичности.....	66
<i>Кочнев В.А., Сизова Л.Р.</i> Интервизорская группа как фактор формирования профессиональной идентичности у обучающихся методу психодрамы.....	74
<i>Михайлова О.Б.</i> От профессиональной деформации к профессиональной реализации в педагогической деятельности.....	79
<i>Обидина Н.В., Шляхта Д.А.</i> Коммуникативные и организаторские склонности как факторы самореализации менеджеров в коммерческой деятельности.....	84
<i>Пешкова Н.А.</i> Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения процесса саморазвития педагога.....	89
<i>Позин А.И.</i> Особенности самореализации сотрудников провозохранительной системы.....	94

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЁЖИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	98
<i>Кудинов С.И., Кудинова И.Б., Нурекеева А.Б.</i> Соотношение патриотичности и идентичности личности казахских студентов.....	98
<i>Анисимова Ю.Н.</i> Оценка профессионально-личностных характеристик студентов в ходе прохождения практики.....	108
<i>Ахмедханова С.А.</i> Этническая идентичность как фактор самореализации молодёжи Дагестана.....	113
<i>Василевская Е.А., Фролова В.Г.</i> Особенности конфликтного поведения подростков.....	120
<i>Каменова Г.Н., Умитян Н.Г.</i> Уверенность как основа самореализации личности студентов.....	127
<i>Каминская Э.А.</i> Лидерские способности и перспективы самореализации будущих специалистов.....	132
<i>Костерева Л.И.</i> Психологические особенности самореализации старшеклассников, обучающихся на дому.....	137
<i>Манина К.Е.</i> Особенности выражения социального интеллекта через личностные свойства старших школьников.....	142
<i>Михайлова О.Б., Петрушина Л.В.</i> Проблемы самореализации в образовательном пространстве.....	146
<i>Муращенко Н.В., Бразжник Ю.В.</i> Этническая идентичность младшего школьника как фактор адаптации и самореализации в поликультурном социуме.....	151

<i>Неженцев И.В.</i> Самореализация российских студентов обучающихся во Франции.....	155
<i>Фаттахова Р.Р., Куликова С.К.</i> К проблеме социальной адаптации и самореализации детей-сирот.....	160
<i>Храмов М. Ю.</i> Самореализация личности курсантов.....	165
ПРИКЛАДНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	169
<i>Кочнев В.А., Маурина М.А.</i> Об исследовании мотивации вступления в брак у девушек-студенток с различными типами полоролевой идентичности.....	169
<i>Львова С.В.</i> Модель организации волонтерского движения в вузе.....	174
<i>Пыхтина Н.А.</i> Академическая мобильность как вектор развития профессиональной самореализации.....	182
<i>Радоев М.</i> Ресурсы самореализации застенчивых личностей.....	187
<i>Самсонова А.С.</i> Перспективы исследований самореализации женщин в материнстве.....	191
<i>Чеботарева Е.Ю., Джабер Хасан МА.</i> Проблема жизненных ценностей в межэтнических браках.....	195
<i>Хаммад С.М.</i> Особенности жизнестойкости и самореализации палестинских беженцев в Ливане.....	201
СОДЕРЖАНИЕ	207
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ	211

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ

Анисимова Юлия Николаевна. – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова Набережночелнинского государственного педагогического университета (Россия, Набережные Челны).

Ахмедханова Саида Алиевна – студент магистратуры Дагестанского государственного университета (Россия, Махачкала).

Безрядин Яровлав Юрьевич – аспирант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Россия, Рязань)

Белуосова Софья Сергеевна – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Бражник Юлия Владимировна - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Смоленского гуманитарного университета (Россия, Смоленск)

Буйкас Татьяна Марковна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Московского Государственного Университета имени М.В. Ломоносова (Россия, Москва).

Василевская Елена Александровна – старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Россия, Самара).

Владимирова Юлия Владимировна – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Воробьева Александра Андреевна – кандидат психологических наук, ведущий специалист информационно-аналитического отдела Департамента организации практик и трудоустройства обучающихся Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Джабер Хасан (Палестина) – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Каменева Галина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Каминская Элина Александровна – ассистент и соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Костерева Людмила Ивановна – аспирант кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Московского государственного педагогического университета (Россия, Москва).

Кочнев Вадим Арнольдович – старший преподаватель кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета (Россия, Москва)

Кудинов Сергей Иванович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Кудинов Станислав Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Кудинова Ирина Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Кузнецова Татьяна Вадимовна – студент магистратуры кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Куликова Светлана Константиновна – педагог-психолог Ляховского детского сада (Россия, Меленки).

Львова Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Московского государственного педагогического университета (Россия, Москва)

Манина Ксения Евгеньевна – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Маурина Мария Алексеевна - студент кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета (Россия, Москва)

Минияров Валерий Максимович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Россия, Самара).

Михайлина Елена Владимировна – ассистент кафедры социальной педагогики Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Михайлова Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Муращенко Надежда Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Смоленского гуманитарного университета (Россия, Смоленск)

Неженцев Иван Викторович – студент магистратуры кафедры теории и практики иностранных языков Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Новикова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Нурекеева Айман Батырхановна – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Обидина Наталия Владимировна – соискатель, специалист дистанционного обучения ООО «Остин» (Россия, Москва)

Петрушина Лада Владимировна – студент магистратуры кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Пешкова Наталья Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Тостого (Россия, Тула).

Позин Александр Ильич – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Пыхтина Наталья Александровна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики и информатики факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Радоев Милица – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Самсонова Анастасия Станиславовна – студент магистратуры кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Сизова Лилия Рифовна – студент кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета (Россия, Москва)

Токатлыгиль Юлия Сергеевна (Казахстан) – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Умитян Нелли Гарниковна – студент магистратуры кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Фаттахова Резеда Разифовна – студент магистратуры Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)

Фролова Валерия Георгиевна – студент магистратуры кафедры возрастной и педагогической психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Россия, Самара).

Хаммад Сауд Мохаммад (Палестина) – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Храмов Михаил Юрьевич – аспирант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Россия, Рязань)

Чеботарева Елена Юрьевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Шилова Тамара Алексеевна – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Московского государственного педагогического университета (Россия, Москва)

Шляхта Дмитрий Александрович – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Научное издание

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*

Подписано в печать 29.03.2016 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 12,79. Тираж 100 экз. Заказ 375.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ

Приглашает Вас получить
высшее психологическое образование
(диплом государственного образца)
на очном, очно-заочном (вечернем) отделении

С величайшей гордостью рады Вам предоставить возможность получить образование психолога, как по дневной, так и по вечерней форме обучения.

Даже если Вы занятой человек, даже если работа отнимает у Вас слишком много времени, не даёт возможности обучаться наукам, Вам будет идеально удобна *вечерняя форма обучения*.

Приходите к нам и убедитесь сами!

Направление «ПСИХОЛОГИЯ»

▪ Бакалавриат – 4 года – очное обучение, 5 лет – очно-заочное (вечернее) обучение

▪ Магистратура «Интегративные технологии в практической психологии» – 2 года – очное обучение, 2,5 года – очно-заочное (вечернее) обучение (на базе высшего образования)

▪ Магистратура «Социальная психология» – 2,5 года – очно-заочное (вечернее) обучение (на базе высшего образования)

▪ Аспирантура 19.00.01 – *Общая психология, психология личности, история психологии.*

▪ Докторантура 19.00.01 – *Общая психология, психология личности, история психологии.*

Для защит кандидатских и докторских диссертаций
действует диссертационный совет
ПО ВСЕМ НАПРАВЛЕНИЯМ ОБУЧЕНИЯ ИМЕЮТСЯ
БЮДЖЕТНЫЕ МЕСТА

Вступительные испытания:

Первое высшее образование – Результаты ЕГЭ – Биология, Русский язык, Математика.

Магистратура – экзамен по профилю.

История развития кафедры социальной и дифференциальной психологии начинается с открытия в 1964 году кафедры педагогики, которая с первых лет образования филологического факультета обеспечивала преподавание логики, психологии и педагогики.

С сентября 2010 года кафедру социальной и дифференциальной психологии возглавляет доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии Естествознания, академик Международной академии наук педагогического образования Кудинов Сергей Иванович.

На данный момент времени кафедра является выпускающей, готовит высококлассных специалистов в области психологии. Учебный процесс осуществляют только доктора наук и кандидаты наук кафедры.

Профессорско-преподавательский состав кафедры неоднократно выигрывал Гранты на разработки научных проблем. А именно в рамках научных школ кафедры в течение последних лет был выполнен ряд исследований по грантам РГНФ:

- *Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности;*
- *Межкультурная адаптация иностранных студентов в России.*

Диагностика и пути оптимизации;

- *Межэтническая напряженность в полиэтнической образовательной среде: психолого-педагогические аспекты;*

- *Особенности самореализации современной молодежи в разных культурах: идеалы, ценности, стратегии и т.д.*

Приоритетное научное направление кафедры – «Комплексные исследования личности в процессе межкультурного взаимодействия».

Студенты и магистранты кафедры становились победителями конкурсов на получение стипендий Правительства и Президента РФ и др. Ежегодно при участии кафедры проходят Международные конференции, куда приезжают представители разных стран и городов РФ.

<http://web-local.rudn.ru/web-local/kaf/rj/index.php?id=87>

e-mail: konferenciypsy2016@mail.ru

тел. 8(495)434-43-64 (доб. 1266,1267); 8-906-701-08-22

