

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

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**Материалы
IV Всероссийской научно-практической
конференции**

Москва, РУДН, 24 января 2017 г.

**Москва
Российский университет дружбы народов
2017**

УДК 159.923(063)
ББК 88.37
С17

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Научный редактор –
доктор психологических наук, профессор *С.И. Кудинов*,

Ответственные редакторы:
кандидат психологических наук, доцент *С.С. Кудинов*,
кандидат педагогических наук, доцент *О.Б. Михайлова*

С17 Самореализация личности в современном мире :
материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24 января 2017 г. / науч. ред. С. И. Кудинов, С. С. Кудинов, О. Б. Михайлова. – Москва : РУДН, 2017. – 213 с. : ил.

В сборнике представлены материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Самореализация личности в современном мире». Представленные публикации посвящены современным исследованиям проблемы самореализации с разных методологических позиций. Участники конференции представляют разные регионы России (Набережные Челны, Махачкала, Оренбург, Рязань, Самара, Сыктывкар, Тольятти, Пенза, Уфа и т.д.).

Издание предназначено для широкого круга исследователей, чьи интересы связаны с изучением самореализации, рекомендовано преподавателям высшей школы, аспирантам, студентам, а также специалистам-практикам.

УДК 159.923(063)
ББК 88.37

ISBN 978-5-209-07881-4

© Коллектив авторов, 2017
© Российский университет
дружбы народов, 2017

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ **ИССЛЕДОВАНИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ** **ЛИЧНОСТИ**

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА

С.И. Кудинов

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Первые десятилетия 21 века внесли существенные коррективы в жизнеустройство обычного человека как на постсоветском пространстве, так и во всем мире. Негативные изменения, проявившиеся в экономическом секторе бумерангом, отразились на политике, социальной сфере, межнациональных отношениях и психологии людей. Итогом всего этого, стало переосмысление человеком своего места в современном мире. Переустройство мировой экономики и политики, с одной стороны, открыло новые возможности для самореализации субъекта деятельности, а с другой расширило ограничения для самоосуществления личности выдвинув новые требования.

Конкуренция стран в области инновационных технологий в военной, космической и гражданской областях предоставляют огромные возможности для самореализации талантливой молодежи и в тоже время предъявляют высокие требования к сотрудникам ограничивая их по многим позициям. Несколько иная ситуация складывается в бюджетном секторе, образование, здравоохранение, социальная служба и т.д. В данной области в отечественной практике отмечается низкое финансирование, устаревшие технологии, слабое внедрение инноваций и как следствие

снижение интереса к мотивации труда. В тоже время нельзя сказать, что молодые люди не видят для себя возможности реализации именно в этих сферах деятельности. Их привлекает сама деятельность, возможность что-то внедрять и менять.

Пожалуй, можно выделить еще одну широкую область профессиональной деятельности, представители которой все чаще испытывают трудности к реализации себя в полной мере. Это рабочие профессии. Как известно в настоящее время практически не существует система начальной профессиональной подготовки, а когда-то в СССР это было одно из сильнейших направлений в системе образования. Произошел некий провал в обучении специалистов. Сегодня выпускники школ стремятся практически все поступить в вузы. Самые талантливые поступают в ведущие учебные заведения, а посредственные и совсем слабые в разного рода коммерческие университеты и академии с отсутствием академической базы и профессионального кадрового состава. В итоге практически все становятся обладателями дипломов, но реализовать себя не могут по причине недостаточных профессиональных знаний, умений и навыков. Еще три десятка лет назад из этих горе-студентов могли получиться хорошие специалисты плотники, токари, слесари, успешно реализующиеся в своей профессиональной деятельности достигая высокого качества жизни.

Отдельного рассмотрения требует сложившаяся негативная ситуация в российском профессиональном сообществе, являющаяся препятствием для профессиональной самореализации личности – это возрастное ограничение специалистов. В большинстве коммерческих, да и государственных учреждениях при приеме на работу охотнее берут специалистов до 35 лет и практически вдвое шансы на трудоустройство снижаются у респондентов за 40 лет. Люди, попавшие в эту возрастную категорию вынуждены занимать либо низко

квалифицированные рабочие места, либо переучиваться, что существенно снижает их возможности для самореализации.

В этой связи необходимо подчеркнуть, что современные реалии общества в большей степени все же ограничивают возможности для полноценной самореализации субъекта в профессиональном пространстве.

Вместе с тем, если рассматривать сущность термина самореализация в разных концептуальных подходах, то можно увидеть, что, например, А. Г. Маслоу, понимал данный феномен как воплощение субъектом собственного потенциала, своих способностей и возможностей. По мнению многих исследователей в основе самореализации находится стремление. Стремление быть тем, кем я хочу быть. Стремление согласно взглядам, А. Маслоу, присуще каждому человеку (Маслоу, 1999). В свою очередь К. Роджерс, понимал стремление как основу жизни человека (Роджерс, 1994). Стремление к самореализации Э. Фромм рассматривал как экзистенциальную потребность личности (Фромм, 2010). Идентичный взгляд на данную точку зрения можно найти у Г. Гегеля, согласно которому самореализация выступает базовой потребностью личности и из неё вытекают все остальные потребности (Гегель, 1968).

Рассматривая самореализацию личности с этих позиций в настоящее время, необходимо указать, что человек часто теряет нить этого стремления сталкиваясь с такими трудностями как потеря работы, утрата здоровья, ограничение самовыражения и т.д.

В отечественных теоретико-методологических подходах изучения самореализации, отмечается некоторая разноплановость, заключающаяся в отсутствии единства взглядов на природу и структурный механизм этого явления. Так, например, Д. А. Леонтьев определяет самореализацию как опредмечивание личностью своих собственных сущностных сил при создании объектов материальной и духовной культуры, а также как личностные вклады

личности в других людей (Леонтьев, 1987). Данная позиция автора собственно никак не отличается от того, что было сказано о данном феномене у А. Маслоу.

Е. И. Горячева интерпретирует данный феномен как механизм развития личности и как переход потенциальных способностей личности в актуальные (Горячева, 1995). Схожую точку зрения высказывали Э. В. Галажинский и В. Е. Ключко (Ключко, Галажинский, 1999).

Безусловно, что самореализация невозможна вне деятельности. Только в деятельности возможно опредмечивание своего внутреннего потенциала. А деятельность, направленная на созидание, обуславливает развитие личности об этом сказано еще в работах А.Н. Леонтьева.

Ряд исследователей в основе самореализации видят ценности и смыслы. По убеждению, М. С. Иванова в процессе самореализации личность реализует свою систему ценностей (Иванов, 2008). Схожую позицию находим у В. А. Анисимовой, Л. А. Закировой и О. Л. Карповой которые определяют самореализацию как деятельность субъекта, в процессе которой происходит реализация лично значимых смыслов, которые в свою очередь обусловлены ценностными ориентациями личности (Анисимова, Закирова, Карпова, 2008).

Еще один взгляд на данную проблему можно увидеть в контексте акмеологии. Так, А. А. Деркач и Э. В. Сайко, рассматривают самореализацию как механизм осуществляющий встречу личности с её собственной потребностью в реализации себя в чём-то личном, в её индивидуальном творческом порыве, который значим для личности в собственных достижениях и принятии этих достижений другими людьми (Деркач, Сайко, 2009). Развивая данный подход В. С. Агапов указывает, что в основе самореализации личности находится Я-концепция (Агапов, 2012).

Работы вышеуказанных авторов, показывают, что самореализация это не линейный, а многогранный, комплексный процесс. В нашем понимании «самореализация личности — это комплексное психологическое образование, детерминированное внешними и внутренними факторами, обеспечивающими успешность самовыражение субъекта в разных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза» (Кудинов С.И., 2017; Кудинов С.И., 2015; Кудинов С.И., Кудинов С.С., 2015). Самореализация не может сводиться исключительно только к ценностям или смыслам, стремлениям или способностям, потребностям или задаткам и т.д. (Кудинов С.И., Кудинов С.С., 2015; Кудинов С.И., Кудинов С.С., 2016) .

Таким образом, самореализация одновременно может выступать и как процесс и как личностное образование и как комплексное свойство личности. Зарождаясь на первом этапе самореализация может быть представлена стремлениями и установками как личностное образование, на следующем этапе переживанием ценностей и смыслов, трансформацией мотивов и потребностей и на следующем этапе как процесс опредмечивания своих способностей и возможностей в деятельности.

Литература

- Агапов В. С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований // Акмеология. – 2012. – № 3 (43). – С. 26–30.
- Анисимова В. А., Закирова Л. А., Карпова О. Л. Формирование готовности студентов к самореализации в образовательном процессе университета // Омский научный вестник. – 2008. – № 3–67. – С. 97–99.
- Гегель Г. Эстетика: в 4-х т. – Т. 1. – М., 1968. – 312 с.
- Горячева Е. И. Концепция самореализации как основа гуманистической педагогики // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1995.
- Деркач А. А., Сайко Э. В. Самореализация как структурообразующий конструктор и процесс в онтогенезе (теоретико-методологическое обоснование) // Мир психологии. – 2009. – № 2. – С. 222–235.

Иванов М. С. Удовлетворённость самореализацией и её обусловленность социальной значимостью достижений // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 27. – С. 42–45.

Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд. – Томск: Из-во Том. Университета, 1999. – С. 17.

Кудинов С. И. Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11. – С. 335–344.

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

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

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Системный подход в исследовании самореализации личности/ Российский научный журнал. 2015.№ 2 (45). С.138-143.

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Ценностно-смысловые предикторы самореализации личности. Монография. –Москва: РУДН,2016. -232с.

Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. – 1987. – № 3.

Маслоу А. Г. Мотивация и личность. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990. – С. 366.

Фромм Э. Человек для самого себя. – М. : АСТ Москва, 2010. – 352 с.

СУБЪЕКТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Т.М. Буякас

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

Проблема самореализации напрямую связана с необходимостью *становления человека в мире*, с возможностью *утверждения себя – своего собственного Жизненного пути*. 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; анализируются факторы, влияющие на самореализацию (Кудинов С.И., 2015). К числу главных факторов относится профессиональная деятельность (Буякас Т.М., 2015). Очевидно, что начальным этапом профессиональной деятельности является процесс образования. Соответственно, в данной работе мы обратимся к становлению и развитию самореализации на ее начальном этапе – в образовательном процессе.

В условиях быстрых технологических изменений и перехода к информационному обществу профессионалом окажется лишь тот человек, который сочетает в себе *устойчивость внутренних критериев и ориентиров* к воздействию внешних обстоятельств со способностью к *гибкому реагированию* – умению принимать оперативные и креативные решения на изменения внешней и внутренней ситуации. *Уровень личностного развития* профессионала в большой мере определяет эти возможности и детерминирует в целом развитие профессионального сознания.

Соответственно, уже на уровне образования, среднего, высшего, должны быть созданы условия и задана установка на *личностное отношение к образовательному процессу*. Система образования должна быть выстроена так, чтобы вовлечь учащегося в личностное отношение к тому, что он изучает, сделав его самого автором профессионального пути своего развития.

Достижение этого станет возможно, если в системе образования будет сделан акцент на становление ответственного, *субъектного отношения* самого учащегося к содержанию своего образования и будут созданы условия для этого. Что это значит? Вместо того, чтобы отдавать себя в полное распоряжение другому человеку, даже Учителю, ученик полагает в качестве ведущего приоритета и цели своей жизни *самосовершенствование, самостроительство, самостоятельное ценностно-смысловое самоопределение*. Эта собственная установка учащегося и созданные для ее реализации условия в системе образования *открывают ему возможности для самореализации* уже в процессе обучения.

Личностное отношение к образовательному процессу требует определенных преобразований этого процесса: *трансформации человека-потребителя* психологических, педагогических и прочих услуг, находящегося *в позиции объекта обучающего воздействия*, – *в активного субъекта образовательной деятельности*, и, в конечном итоге, в *самодеятельного субъекта собственной жизни*. Переставая быть объектом воздействия, а наоборот, *вовлекаясь в личностное отношение к образовательной деятельности*, человек становится *участником* процесса обучения. Ведь результат образования – это совсем не то, что ученик усвоил в результате изучения тех или иных учебных курсов, а способность и потребность личности делать нечто по своей собственной, а не чужой, инициативе и разумению. По мнению А.М. Лобка понятие «инициатива» является ключом

к пониманию слова «субъектность»: «Если инициатива моего действия происходит от меня – я являюсь автором и субъектом этого действия, это значит, что я осуществляю свою, а не чужую деятельность» (Лобок А.М., 2000). А.М. Лобок считает, что образование в настоящее время находится на переломе: меняются представления о самом его смысле, который теперь видится не столько в трансляции неких культурных ценностей или знаний, сколько в самом процессе **становления личностной субъектности**.

Субъектная направленность образовательного процесса есть прямая альтернатива объективирующему подходу в образовании, который с неизбежностью превращает ученика **в объект управляющего воздействия** со стороны учителя, наставника. Объективирующий подход занимает внешнюю позицию без обращения к *самому* человеку, к его свободе и его ответственности. И, наоборот, в случае субъектной направленности образовательного процесса, т.е. при учёте *самости* человека (его самостоятельности, самодеятельности и самодетерминации), Учитель обращается непосредственно к человеку. Он видит в нем лицо, способное к самоизменению по ходу *разворачивающегося самопонимания*, а не «объект» образовательного воздействия. Учитель предлагает ученику **стать полноценным субъектом понимания, восприятия, рефлексии**, чтобы *осознать и осмыслить самому* то, что он изучает. Ведь, как подчеркивает А.Н. Леонтьев, индивидуальное сознание **страстно** – оно есть не только знание, но и **отношение**. Только когда человек выявит, **чем для него самого** становятся те мысли и знания, которые учитель или заданный текст ему сообщают, только когда он *«оживит их своим отношением»*, лишь тогда знания «станут внутренне своими», лишь тогда они «вместятся в личность», станут «достоянием индивидуального сознания» (Леонтьев А.Н., 1975).

Что это значит? Я не просто читаю и запоминаю заданный текст, а *соотношу* его с пространством своих интересов, ставлю к нему свои вопросы, пробуждаю *через* этот текст *свою* собственную мысль, открываю *смысл* этого текста для самого себя. Иначе говоря, привношу в любой текст, в любое учебное задание отпечаток своей индивидуальности, оказываюсь сам *непосредственно затронут* тем, что познаю. Такая работа с текстом открывает человеку возможность *встречи с самим собой*. Напомним, что такой метод прочтения текста предлагает Л.С. Выготский в своем «Гамлете», показывая, что «художник своим творением может возбудить в читателе его собственное внутреннее слово» – смысл (Выготский Л.С., 1968).

В рамках педагогического процесса на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова мы всегда придерживаемся этой установки. Чтобы сделать текст, действительно, «достоянием индивидуального сознания», а не нагрузкой на память студента, в качестве домашних заданий мы задаем им авторские рефераты учебных текстов: просим написать, что мне было интересно, важно, с чем я не согласен, какие мысли появились у меня самого при прочтении этого текста и пр. Однако мы видим, что в большинстве своём, учащиеся не готовы к такому стилю работы. Они привыкли учиться с установкой на получение *готовых знаний, предписаний и способов деятельности*. «Более типично, увы, - говорит Д.А. Леонтьев, – детерминированное, программируемое и прогнозируемое существование, которое сводится к императивной необходимости. Множество факультативных возможностей, которые являются частью собственно человеческого потенциала, в таком существовании не реализуется» (Леонтьев Д.А., 2011).

Познавая нечто путем субъектного отношения к содержанию своего образования, учащийся одновременно начинает познавать и самого себя, а в пределе – *сотворять*,

реализовывать себя. Идет процесс исполнения личности средствами образования, завязывается своего рода диалог между профессиональным и личностным становлением. На существование такой связи предельно точно и красиво указывал В.П. Зинченко: «Подлинное образование невозможно без страсти стать человеком» (Зинченко В.П., 2002). Образование, разрывающее связь этих процессов, непродуктивно и поэтому недопустимо. Студенты факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова быстро включаются в осознание этого единства: «Я ищу себя в своей профессии»; «Я вижу, что обучение на факультете помогает мне раскрывать свои возможности, становиться тем, кто я есть»; «Через свою учебную деятельность я начинаю понимать и наиболее полно раскрывать себя» и пр. Образовательный процесс, как мы видим, может *конституировать личность* учащегося, что позволяет говорить о возможности *самореализации через образование.*

Однако нам ещё только предстоит ввести в образовательный процесс особые методики и приёмы, которые откроют учащемуся возможность субъектного отношения к содержанию своего образования, создадут условия, которые установят его *перед самим собой*, и прежде всего – собой ещё неизвестным и неожиданным. Иными словами, создадут условия для самореализации.

В качестве одного из таких условий мы считаем важным создание *диалогового пространства* в процессе обучения. Почему? В диалоге человек не является учеником, усваивающим чью-то позицию и чьи-то взгляды или воспринимающим какую-то информацию. В диалоге он исходит из своей собственной (субъектной) позиции, позиции своего собственного Я.

Здесь самое время вспомнить М.М. Бахтина: «Подлинная жизнь личности доступна только *диалогическому проникновению* в нее, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя» (Бахтин М.М., 1979).

Знание, как на этом настаивает М.М. Бахтин, *не дано изначально, а формируется* непосредственно в процессе взаимодействия двух людей: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается *между людьми*, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения» (там же).

В результате такого творческого выслушивания друг друга впервые *конституируется событийное* (а не отыскивается натуральное). Диалог – это *пространство конструирования знания*, а не попытка извлечь то, что *уже есть, готовое*, – это работа *понимания как распахивания пути* тому, что само себя устанавливает; это *высвобождающее, «повивающее» рождение того, что с каждым вопросом все полнее выходит, выводится в присутствие здесь-и-теперь*. В процессе диалога и через него человеку открывается возможность выслушивать себя: раскрывать то, что он исповедует, чем он живет и дышит, то, *от чего* его жизнь берет начало. Себя не наличного и преднаходимого, а того, который впервые производится через опыт диалога.

Текст диалога становится той *формой объективации*, тем инструментом, *в котором и которым порождается понимание*. Обнаруживая свои чувства и переживания через текст диалога, человек может внезапно увидеть новые аспекты и новые связи, которых он ранее не осознавал. Они впервые производятся *самим* текстом и *в* самом тексте. Соответственно, мы рассматриваем диалог как инструментарий, который открывает возможность *живой работе понимания и реализации себя*. Так, через творческое выслушивание своих ответов-откликов учащийся «приводит к присутствию» (М. Хайдеггер) свою полноту и целостность – реализует самого себя.

Литература

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М.: Советская Россия, 1979

Буякас Т.М. Состояние «Потока» как условие самореализации личности в профессиональной деятельности // Проблемы и перспективы самореализации личности в современном многополярном мире М.: РУДН, 2015.

Выготский Л.С. Трагедия о Гамлете, принце датском // Психология искусства. М.: Искусство, 1968. С. 339-496.

Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: МПСА, 2002.

Кудинов С.И. Самореализация: системный и аналитический подходы // Проблемы и перспективы самореализации личности в современном многополярном мире. М.: РУДН, 2015.

Кудинов С.И. Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности // Самореализация личности в межкультурном пространстве [Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2012.- С. 52-56.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 12-41.

Лобок А.М. Содержание образования: конфликт парадигм // Управление школой. М., 2000. № 45.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЙ ЛИЧНОСТЬЮ ЭКСКВИЗИТНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Е.А. Василевская

*Россия, Самара, ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»*

В.А. Манина

*Россия, Оренбург, ФГБОУ ВО «Оренбургский
государственный аграрный университет»*

В настоящее время самореализация как научная проблема разрабатывается преимущественно в контексте системной парадигмы, где важное значение приобретают как

внешние так и внутренние факторы (С.И. Кудинов 2007-2016).

Одним из таких факторов выступает преодоление эмоционально-сложных ситуаций в процессе самореализации в профессиональной деятельности и, возникающих отрицательных состояний, требует от личности способности прикладывать эффективные усилия, которые должны быть конгруэнтны способности человека контролировать ситуацию, способную вызвать те или иные переживания.

Существуют особые ситуации, ставящие личность перед необходимостью переживания. Следовательно, необходимо обозначить ситуацию, ее экзквизитность. Ситуация всегда проблематична, «в ней есть всегда как бы пустые, незаполненные места, через которые «проглядывает» нечто выходящее за ее пределы и связывающее ее со всем существующим» (Киршбаум, 2005).

Все ситуации по параметру экзквизитности представляются, во-первых, как проблемные ситуации, для решения которых способы поведения и совладания состоят в создании новых способов поведения или в конструировании линий психической реальности; во-вторых, как «пограничные» (К.Ясперс). Любое экзистенциальное переживание — это всегда и психическое переживание, которое эмоционально негативно окрашено, воспринимается как психологический дискомфорт (в лучшем случае) или как сильное угнетенное, депрессивное состояние, как состояние отчаяния (в худшем случае) (Василюк, 1984, с.3). В основе располагаются ситуации стресса, фрустрации, конфликта. На что в своих исследованиях указывает В. В. Зеньковский, ставя акцент на возникновение неустойчивого психологического состояния.

Частота и интенсивность включения личности в эмоционально-напряженные ситуации зависит от его индивидуально-личностных особенностей, мотивов его

поведения. Ситуация, к которой личность не готова, является неординарной и скрывается в самой ее сути:

1. личность переживает сильное эмоциональное психическое напряжение, качество и интенсивность которого зависит от выраженности, субъективной переживаемости, потребности в разрешении проблемы.

2. Получение опыта разрешения аналогичных ситуаций, дающего возможность перестройки ранее сложившихся структур деятельности, общения, системы установок, отношений и выхода в иное, более совершенное качество самореализации (Киршбаум, 2005).

Каждый психологический акт энергетически обеспечен. И это энергетическое обеспечение акта возрастает, если возникает затруднение при его разворачивании, протекании. По мнению Г. Селье происходит «неспецифическая мобилизация организма» или «...стягивание, «затопление» и моментальная интеграция всех сил к месту задержки, к месту прерыва акта» (Василюк, 1984, с. 2).

Блокировка психического акта способна и может быть вызвана разными факторами: борьба двух равноценных мотивов, двух равных по силе желаний, несоответствие желаний и возможностей, противоречие между желанием и запретом, диссонанс двух знаний и т. д.

Уровень «затопления» зависит от того, «какая жизненная необходимость оказывается парализованной в результате неспособности имеющихся у субъектов типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности» (Болдырева, 2015).

Ситуация детерминирует поведение человека. Трудность заключается в нахождении грани между обычной и эксквизитной ситуацией.

Выделим конструктивность уровней функционирования ситуации: базовый, исследовательский и деятельностный:

- базовый уровень представлен спонтанным представлением личности о ситуации;

- исследовательский уровень предполагает рефлексивный самоконтроль личностью над своими действиями и поступками, а также осознание проявляемых личностных свойств и качеств;

-деятельностный уровень обозначает функционирование системы психологической защиты с учетом осознания личностных особенностей, а также системы знаний и умений о системе психологической защиты и возможных ее проявлениях.

Каждый из уровней подразумевает следующие компоненты:

1. Когнитивно-эмоциональный компонент позволяет осуществлять функционирование личности на теоретическом уровне.

2. Поведенческий компонент характеризует степень пассивно- активного отношения личности к деятельности, предрасположенность к конструктивным (деструктивным) способам взаимодействия. Здесь мы указываем на стратегии копинг- поведения.

3. Рефлексивно-оценочный компонент выступает в качестве критерия оценивания и перехода от одного уровня к другому (см. рисунок 1).



Рисунок 1. Осмысление собственных действий и поступков

В таком случае уместно выделить два крупных класса ресурсов в процессе самореализации – это личностные, психологические ресурсы, помогающие включить индивидуальные навыки и способности индивида и средовые, социальные, способные отразить доступность инструментальной, моральной и эмоциональной помощи со стороны социальной среды. Где копинг-стратегии выступают в качестве сознательно сформулированных способов совладания с трудной ситуацией. Успешность зависит от соблюдения трех условий: полное осознание возникших трудностей; знание способов эффективного совладания именно с ситуацией; умение применить способы совладания.

Литература

- Болдырева Т.А. Взаимосвязь качества жизни и некоторых объективных и субъективных факторов жизнедеятельности студентов (на примере Оренбургского государственного университета)//Вестник Оренбургского государственного университета. - 2015. - №2 (177). С. 184-188.
- Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций/ Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 180с.
- Киришбаум Э.И. Психологическая защита/ Э.И. Киришбаум, А. И. Еремеева. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2005. – 176

Кудинов С.И., Кудинов С.С. 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. Методологические вопросы самореализации личности// Самореализация личности в межкультурном пространстве[Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. – М.:РУДН, 2012.- С. 52-56

Кудинов С.И. Особенности самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 3. - С. 45-53

ПАТРИОТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ

А. Вученович

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

В исследованиях современных российских ученых можно выделить несколько направлений анализа данной проблемы. В настоящее время широкое распространение получали работы, в которых разные свойства личности и индивидуальности выступают индикаторами самореализации личности (С.И.Кудинов, Н.П.Авдеев, Э.В.Галажинский и др.). При анализе концептуальных идей, посвященных проблеме самореализации, наиболее перспективным представляется полисистемный подход к исследованию самореализации личности, разработанный С.И.Кудиновым.

Патриотизм, как качество личности проявляется в любви к своему отечеству, преданности, готовности служить своей Родине. Проявлением высокого уровня культуры межнационального общения выступает чувство интернационализма, предполагающее равенство и сотрудничество всех народов. Оно противопоставлено национализму и шовинизму. В патриотизме заложена идея

уважения и любви к своей Родине, соотечественникам, а в интернационализме - уважение и солидарность с другими народами и странами.

В такой многонациональной стране как Российская Федерация формирование культуры межнациональных отношений личности и патриотизма является актуальной проблемой всего общества.

Изучением национально-этнических аспектов личностных свойств занимались Фалах Расми Абдул Рахим Мохаммад [1997] и С.И. Кудинов [1999].

Структуру культуры межнациональных отношений личности и патриотизма составляют:

1. **когнитивный компонент** (знания и представления о достижениях Родины и других стран в области спорта, науки, техники, искусства; знания о героическом прошлом своей страны);

2. **эмоциональный компонент** (гордость за свою Родину; принятие других народов (межнациональная толерантность), желание внести вклад в развитие страны);

3. **поведенческий компонент** (реальная деятельность, направленная на благо Родины, бережное отношение к истории отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа; любовь к малой Родине, к родным местам; воспитание готовности к защите Родины; изучения обычаев и культуры разных этносов.);

4. **результатирующий компонент** (результаты деятельности по различным направлениям проявления патриотизма и межнациональных отношений).

В отечественной педагогике различают следующие виды патриотического воспитания:

- *героико-патриотическое*: сохранение памяти о героических событиях, подвигах, формирование уважения к военной профессии;

- *гражданско-патриотическое*: формирование гражданского самосознания, правовой культуры учащихся,

гражданской позиции, сознания долга перед семьей, народом и Родиной;

- *военно-патриотическое*: изучение русской военной истории, воинских традиций, ярких примеров служения Отечеству;

Физическая культура представляет для формирования культуры межнациональных отношений личности и патриотизма большие возможности. В силу своей специфики спорт и физическая культура обладают огромным воспитательным потенциалом, являются одним из мощнейших механизмов формирования таких мировоззренческих оснований личности, как гражданственность и патриотизм, и рассматриваются как средство спортивно-патриотического воспитания. В связи с необходимостью усиления государственной политики в сфере воспитания подрастающего поколения Председателем Госкомспорта России П.А. Рожковым был подписан приказ №519 от 28 декабря 2000 года "О создании координационного совета по спортивно-патриотическому воспитанию при Госкомспорте России".

Спортивно-патриотическое воспитание - многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность государственных органов, общественных объединений и организаций по формированию физически и духовно развитой личности, морально стойкой, способной реализовать творческий потенциал, обладающей высоким уровнем гражданственности, патриотизма, готовой к выполнению конституционного долга.

Цель спортивно-патриотического воспитания - развитие у детей и молодежи гражданственности и патриотизма как важнейших духовных, социально значимых ценностей личности, готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества.

Вопросу спортивно – патриотического воспитания большое внимание уделяют С.Д. Неверкович с соавторами .

На сегодняшний день очень остро ощущаются проблемы духовно-нравственного и физического существования народа. Современное молодое поколение, к сожалению, оторвано от духовных корней отечественной культуры. Наблюдается утрата культурных традиций, падение уровня духовно-нравственных ценностей, неостребованность духовного потенциала русской культуры, утрачены семейные формы культурного сотворчества, нет взаимопонимания «детей» и «взрослых», подростки негативно относятся к традициям и ценностям «отцов».

Необходимо передать подрастающему поколению уважение и особое отношение к историческому прошлому и культурному наследию своей страны, своего народа, сориентировать будущую деятельность маленьких граждан на возрождение и сохранение традиций и обычаев своей малой и большой Родины.

Только на основе возвышающих чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к Родине, появляются чувства ответственности за ее могущество, честь и независимость, сохранении материальных и духовных ценностей общества, развивается достоинство личности.

Патриотизм - есть «такое нравственное качество, которое включает в себя потребность преданно служить своей Родине, проявление к ней Любви и верности, осознание и переживание ее величины и славы, своей духовной связи с ней, стремление беречь ее честь и достоинство, практическими делами, укреплять могущество и независимость». Это определение позволяет уяснить содержание понятия патриотизма.

Оно включает в себя:

чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос;

уважительное отношение к языку своего народа;
заботу об интересах Родины;
осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести
и достоинства, свободы и независимости;
проявление гражданских чувств и сохранение
верности Родине;
гордость за социальные и культурные достижения
своей страны;
гордость за свое Отечество, за символы государства,
за свой народ;
уважительное отношение к историческому прошлому
народа;
ответственность за судьбу Родины и своего народа их
будущее, выраженное в стремлении посвятить свой труд,
способности укреплению могущества и расцвету Родины;
гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности.

Как видно, патриотизм выступает в единстве
духовности, гражданственности и социальной активности
личности, осознавшей свою нераздельность и неразрывность
с Отечеством.

Патриотизм формируется в процессе обучения,
социализации и воспитания школьников. Однако социальное
пространство для развития патриотизма не ограничивается
школьными стенами. Большую роль здесь играет семья,
средства массовой информации, общественные организации,
учреждения социальной защиты, культуры и другие. Все это
необходимо нам учитывать.

Поэтому, считаю, что нужно, прежде всего,
восстановить в своём высшем гражданском достоинстве
понятия «патриот» и «патриотизм». Эти благородные
понятия неразрывно и действенно связывают человека со
своей землёй, на которой будущему поколению строить свою
жизнь.

Литература

- Акулич М. М. Патриотизм в системе нравственных ценностей россиян // Безопасность Евразии. – 2004. - N 2. - С. 395-411.
- Воскресни, Русь! О патриотизме, достоинстве русского человека и православном понимании войны. - М. : Даниловский благовестник , 2001. - 126 с.
- Дибров А. О патриотизме : исследовательская работа по выявлению сформированности нравственно-патриотических качеств личности // Отечественные записки. – 2006. - N 3. - С. 295-298.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С 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. Методологические вопросы самореализации личности// Самореализация личности в межкультурном пространстве[Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. – М.:РУДН, 2012.- С. 52-56
- Кудинов С.И. Особенности самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2014. - № 3. - С. 45-53.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С., Кудинова И.Б. 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.
- Матушкин С. Е. Народность в воспитании гражданственности. - Челябинск : Б. и. , 1999. - 95 с.
- Покида А. Н. Специфика патриотических чувств россиян // Власть. - 2010. - N 12. - С. 124-129.

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

С. А. Гасанова

Россия, Москва, Российский Университет Дружбы Народов

В настоящее время поликультурное общество характеризуется, с одной стороны, модернизацией основ жизни и сглаживанием этнического самосознания

национальных групп, а с другой – ростом необходимости сохранения культурных традиций в качестве этностатусного показателя. Согласно взглядам С.И. Кудинова проблема этнической идентичности молодежи имеет существенное значение с точки зрения исследования процесса самоопределения и самореализации личности. Личность стремится реализовать свои возможности, актуализировать способности в соответствии с разделяемой им ценностной системой и окружающей культурой. Культурные модели оказывают непосредственное влияние на процесс самореализации личности, представляют собой историческое наследие и отражаются в ценностно-смысловой установке этнической группы, традициях и обычаях, религии и т. д. Без опоры на определенную культуру человек затрудняется выбрать направление самореализации. Самоопределение личности осуществляется в пределах этнической группы с присущей ей культурной системой через усвоение ценностей своего этноса, образцов поведения и этнических стереотипов [3, с.35].

Для определения возможностей самореализации личности в контексте культуры важно изучить также проблему инкультурации. В это понятие входит постепенное вовлечение человека в культуру, усвоение традиций, манер, норм поведения, характерных для определенных типов культуры [7, с.98].

Сегодня в рамках психологической науки широко рассмотрены проблемы становления и трансформации этнической идентификации как психологического явления, а также его влияние на жизнедеятельность людей. Идентичность представляет собой потребность индивида в принадлежности к определенной группе, обусловленную мотивами привязанности, защищенности, самоуважения и уважения других.

Т. Г. Стефаненко утверждает об отсутствии единого, четкого определения понятия «этническая идентичность».

Среди этнографов наибольший вклад в определение сущности понятия «этническая идентификация» внес советский этнограф Ю.В. Бромлей. Он утверждал, что этническая идентификация осуществляется, в первую очередь, через принятие индивидом системы ценностных норм, присущих соответствующей группе и проявляющихся как в исторической ретроспективе, так и в современных условиях жизнедеятельности этноса. К ним он относил приобщения к лучшим достижениям культурного развития, представления о родной земле и т. д. [4].

Российский этнолог и этносоциолог М.В. Крюков также относил процесс принятия ценностей, выражающийся в языковой специфике, единстве происхождения, особенностях организации и участия в трудовой деятельности, к основным компонентам этнической идентификации [6]. В значительной степени позиции Ю.В. Бромлея и М.В. Крюкова были дополнены социальным психологом В.П. Левковичем, который считал, что одним из компонентов этнической идентификации являются этнические стереотипы, представляющие собой образцы социального сознания, формирующихся на основе общественного мнения членов одного этноса о чертах и особенностях другого этноса [8].

И. А. Климов изучает механизмы развития кризиса идентичности личности в контексте социальных условий. Первым параметром является кризис самореферентности, т.е. утрата индивидом положительного представления о себе, обусловленное прошлым опытом и сменившееся за относительно краткий период времени. Вторым параметром считается лишение референтных групп своей общественной значимости. Такие группы больше не являются объектом выбора личности с целью идентификации с ней, прекращают выступать в качестве эталонов социокультурных норм и правил поведения в связи с потерей их социальной важности

и расхождением ценностных ориентаций с субъектом [5, с. 74].

Факторы, оказывающие непосредственное воздействие на процесс этнической идентификации следующие: этнические границы (Ф. Барт, Н. М. Лебедева), социальное и культурное пространство (С. Бочнер, Н. М. Лебедева, Л. Г. Почебут), этнический статус (Р. Льюис, Р. Клем), психологические сходства и различия культур (А. Тедшфел, Дж. Тернер), этническая направленность (Агеев, Дж. Берри, У. Самнер), глобальные изменения в социально политической среде, влияющие на взаимодействие этнических групп; однородность и неоднородность этнического окружения, особенности культурной сферы. В условиях назревания межгрупповых конфликтов этническая идентичность оказывается более подверженной отрицательному воздействию, как на личностном, так и на групповом уровнях.

Теории социальной идентичности Г. Тэшфела и самокатегоризации Дж. Тернера обозначают, что человек ориентирован на достижение и закрепление позитивной социальной идентичности. Названная идентичность обуславливает соответственное социальное самочувствие, вызывающее ощущение комфорта и собственной значимости в окружающем его обществе [1]. Общим показателем социального самочувствия является степень удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью в данной среде [2]. Таким образом, изменение ценностно-смысловых установок личности в условиях социокультурных трансформаций и неопределенности обуславливает кризис идентичности, изменяет ее социальное самочувствие, приводит к нарушению привычных интерпретационных схем, которые ориентировали субъекта в его картине мира, к дезориентации и активизации защит от непредсказуемой, разбалансированной реальности. В условиях назревания межгрупповых конфликтов этническая идентичность

оказывается более подверженной отрицательному воздействию, как на личностном, так и на групповом уровнях.

В мире, испытывающем на себе колоссальное влияние процессов глобализации, этническая идентичность, выступающая характеристикой личности и выражающая ощущение и переживание личностью собственной принадлежности к определенному этносу, выполняет важную защитную функцию. При этом, самореализация личности в контексте культуры должна служить сохранению культурных ценностей и формированию этнического сознания.

Литература

Андреева Г. М. Социальная психология и социальные изменения // Психол. журн. 2005. № 5. С. 5–15.

Асланова О. А. Социальное самочувствие: измерительный инструментарий, показатели и социальные критерии // Теория и практика общественного развития. 2012. № 2. С. 59–63.

Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: 1989, 272 с.

Бромлей Ю.В. К вопросу о влиянии особенностей культурной среды на психику // Советская этнография. 1983. № 3. С. 67–70.

Климов И. А. Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности // Трансформация идентификационных структур в современной России. М., 2001. С. 54–81.

Крюков М.В. Эволюция этнического самосознания и проблемы этногенеза // Расы и народы. 1988. Вып. 6. С. 42–60.

Культура: теории и проблемы. М.: Наука, 1995, 279 с.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. 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. Психологическая характеристика общительности народностей среднего Поволжья (на примере татар и чувашей) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 1. - С. 23-29.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности// Самореализация личности в межкультурном

пространстве[Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. – М.:РУДН, 2012.- С. 52-56.

Левкович В.П. Социально-психологические особенности этнического сознания //Советская этнография. 1983. № 4. С. 75–78.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

И.А. Новикова, А.Л. Новиков, М.В. Гридунова

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Актуальность исследования межкультурной компетентности (МКК) определяется тем, что она выступает одним из общепризнанных средств профилактики и решения межкультурных конфликтов, как на межличностном, так и на межгрупповом уровнях, в том числе и в поликультурном образовательном пространстве. Мы полагаем, что МКК также является важнейшим фактором, способствующим самореализации личности в современном сложном и противоречивом мире.

МКК – это достаточно «молодой» объект научного исследования, однако интерес к изучению возможностей эффективного взаимодействия между представителями разных культур возник задолго до появления самого термина. Одна из первых стратегий конструктивного общения – диалог – была предложена Сократом и развивалась в трудах его ученика Платона. В отечественной философской мысли зародилась концепция диалога культур, представленная в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера и М. Бубера.

В настоящее время предложено достаточно большое количество отечественных и зарубежных моделей МКК (Гридунова М.В., 2015), которые характеризуют разные аспекты данного сложного феномена. Обобщив различные

подходы к исследованию МКК, специалисты ЮНЕСКО создали систему концептов МКК, визуализировав ее в виде дерева, где корни – «культура» и «коммуникация», ствол – «культурное разнообразие», «права человека» и «межкультурный диалог», ветви – действия, направленные на развитие межкультурных компетенций, листья – различные концепты, связанные с МКК. Сами межкультурные компетенции понимаются как ресурсы, необходимые для построения межкультурного диалога (UNESCO, 2013). Важно отметить, что в число данных ресурсов включаются и такие психологические характеристики, как рефлексивность, гибкость, креативность и сходные с ними понятия, которые одновременно являются и чертами самоактуализирующихся и самореализующихся личностей (Хьелл Л., Зиглер Д., 1997).

В современных эмпирических исследованиях анализируются группы факторов (социально-культурные, групповые, личностные и др.), опосредующих или детерминирующих МКК. Именно личностные факторы (предикторы) МКК представляют наибольший интерес в контексте нашей работы.

В зарубежной психологии в качестве личностных предикторов МКК чаще всего изучаются факторы «Большой пятерки». Были получены данные о том, что все черты из Пятифакторной модели так или иначе связаны с МКК, однако существует специфика этих соотношений в разных национальных, этнических, профессиональных выборках, а также в зависимости от способов и методов оценки МКК (Van der Zee K.I., Van Oudenhoven J.P., 2014).

В отечественной психологии личностные факторы МКК изучались в работах Л.Г. Почебут на основе авторской концепции межкультурной коммуникативной компетентности (Почебут Л.Г., 2012). Эмпирически было установлено, что ядром межкультурной коммуникативной компетентности является межэтническая толерантность, в

одном блоке с которой находятся межличностная толерантность, доверие и сенситивность (эмпатия).

Многочисленные исследования толерантности в контексте межкультурной коммуникации и адаптации, которые уже много лет проводятся коллективом НОЦ психолого-педагогических исследований личности РУДН, подтверждают, что толерантность является значимым фактором, определяющим межличностное и межкультурное взаимодействие студентов, обучающихся в поликультурном образовательном пространстве многонационального университета (Кудинов, Крупнов, Кудинов, 2012; Кудинов, Кудинов, 2014; Новикова, 2015; Новикова И.А., Ибадова Т.И., 2009; Чеботарева, 2014 и др.).

В тоже время, исследования толерантности студентов в соотношении с любознательностью, рассматриваемой на основе системно-функциональной модели А.И. Крупнова, и факторами «Большой пятерки» показали, что толерантность интегрирована в структуру индивидуальности на разных ее уровнях (Мурзаканова, 2015; Мурзаканова А.З., Новикова И.А., Шляхта Д.А., 2015):

1) наиболее тесно с видами и компонентами толерантности связана *экстраверсия*, уровень которой определяет общую активность индивидуальности на всех уровнях;

2) *согласие*, определяющее доброжелательность в межличностных отношениях, коррелирует с большинством видов и компонентов толерантности, что соответствует социально-психологическому уровню;

3) *открытость опыту*, соотносящаяся с любознательностью, креативностью, интеллектуальными особенностями, положительно связана с параметрами толерантности, что характеризует психологический уровень анализа индивидуальности.

Полученные результаты свидетельствуют о тесной связи толерантности, 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), что в совокупности 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 (Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А., 2015).

Во многом аналогичные данные были получены нами в ходе пилотажного исследования соотношения параметров МКК, рассматриваемой на основании модели развития межкультурной сенситивности М. Беннета (Bennett M., 1993), с индивидуально-личностными факторами «Большой пятерки» у российских студентов. Выявлено, что способность замечать культурные различия («принятие») положительно коррелирует с *открытостью опыту* и *добросовестностью*. Согласованность и гармоничность установок по отношению к культурным различиям («амбивалентность») положительно связана с *экстраверсией* и *согласием*. Склонность к абсолютизации роли культурных различий положительно связана с *согласием*. Тот факт, что *согласие* связано как с «абсолютизацией», так и с «амбивалентностью», подтверждает идею о том, что «амбивалентность» в модели Беннета является переходной стадией от этноцентризма к этнорелятивизму.

Таким образом, можно утверждать, что наряду с толерантностью, межкультурная компетентность является одним из потенциальных психологических ресурсов самореализации личности. Соответственно, разработка, апробация и внедрение психологических программ развития МКК школьников и студентов, что является одной из перспектив нашей работы, будет способствовать развитию их личностного потенциала в целом.

Литература

- Гридунова М.В. Отечественные и зарубежные модели межкультурной компетентности // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 31 (3). С. 127-134.
- 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. Проблемы толерантности и адаптивности личности в поликультурном обществе // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. №1. С. 42-48.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования. Москва: Перо, 2015. 210 с
- Мурзаканова А.З. Особенности соотношения толерантности и индивидуально-личностных факторов у русских и кабардинских студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 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. № 32 (4). С. 39-47.
- Новикова И.А. Основные направления исследований толерантности студентов многонационального вуза (на примере РУДН) // Понять другого: Межкультурное взаимопонимание в современном глобальном мире: Сборник материалов пятой Всероссийской научно-практической конференции «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития». 2015. С. 79-81.
- Новикова И.А., Ибадова Т.И. Проблема комплексного исследования субъекта толерантности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2009. №4. С. 25-30.
- Почебут Л.Г. Теория межкультурной коммуникативной компетентности // Наукові праці. Соціологія. Випуск 172. 2012. Том 184. С. 14 – 18.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб: Питер Пресс, 1997.
- Чеботарёва Е.Ю. Роль субъективного благополучия в межкультурной адаптации // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. №2. С. 13-17.
- Bennett M.J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity // Education for the Intercultural Experience / Ed. by M. Paige, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. P. 21-71.
- UNESCO. Intercultural competences: Conceptual and Operational Framework. Paris: UNESCO, 2013. Available from: unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf

Van der Zee K.I., Van Oudenhoven J.P. Personality and multicultural effectiveness // The Oxford handbook of multicultural identity / Eds. by V. Benet-Martínez V., Hong Ying-Yi. New York, NY, US: Oxford University Press, 2014. P. 255-275.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М.А. Рушина, К.Г. Шаврина

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

На современном этапе развития психологической науки присутствуют различные подходы к проблеме самореализации личности и до сих пор нет общепринятой концепции самореализации, не разработано единого определения данного понятия. Многие авторы сводят понятие самореализации к собственной оценке личностных достижений, а также к стремлениям достичь собственного идеала, путем определенных моральных установок и действий.

По словам С.Л. Рубинштейна, человек формирует себя и самосовершенствуется, благодаря творческой деятельности. Таким образом, человек, раскрывающий себя в творчестве лучше других способен приспосабливаться к изменениям окружающей среды, и, как следствие, более подвержен к самореализации и самовоспитанию.

Самореализоваться по А. Маслоу, значит достигнуть вершины своего потенциала. Это значит, что следует постепенно бороться с внутренними установками, чтобы в полной мере осуществить свое «Я» (Маслоу А., 2005).

Ф. Бэкон писал, что развитие личности неразрывно связано с самоутверждением, самопознанием, самоактуализацией, самореализацией. Это говорит о том, что

в основе самореализации лежат личные качества, способности, знания, умения и навыки индивида.

Отметим, что творческая деятельность способствует развитию личности, благодаря этому происходит ее саморазвитие. Творческие люди становятся более интересны как себе, так и окружающим, благодаря чему происходит самоутверждение. Такие личности, как правило, более мотивированны к самореализации, для них важно стать лучше, достигнуть поставленной планки.

М.Р. Гинзбург выдвигает такой параметр, который характеризует самореализацию, как – пространство самореализации. Пространство самореализации на позитивном полюсе характеризуется как широкое (широта областей самореализации), на негативном – как ограниченное (узость областей самореализации). В свою очередь, успешная творческая самореализация подразумевает наличие собственной активности, проявления собственной индивидуальности, т.е. творческого начала. Так же М.Р. Гинзбург выделяет характер самореализации, который на позитивном полюсе характеризуется как творческий, а на негативном – как репродуктивный (Гинзбург М.Р., 1994). Получается, что самореализация, как ведущий мотив, помогает формировать некоторые свойства личности, одним из которых является творчество.

По мнению Л.Б. Ермолаевой-Томиной, все психические процессы, как одно из условий успешной самореализации, построены на творческом принципе. Творчество, таким образом, помогает индивиду реализовать себя. Т.е. самореализация всегда является процессом и результатом творчества личности, что позволяет говорить о творческой самореализации личности (Ермолаева-Томина Л.Б., 2005).

По мнению многих отечественных и зарубежных исследователей психологов, стремление к творческой деятельности и проявлению личностных навыков заложено в

человеке от природы, их реализация и развитие зависят от условий окружающей среды.

Л.Н. Коган рассматривает творческую самореализацию, как «сознательный, целенаправленный процесс раскрытия и опредмечивания сущностных сил личности в ее многогранной деятельности» (Коган Л.Н., 1981).

Н.Л. Кулик считает, что активность и деятельность являются ключом самореализации и понимает ее, как «реальный процесс диалектического превращения деятельностных характеристик (сущностных сил) человека в способ человеческого бытия, в предметный мир человеческой культуры». Труд, творчество и самореализация непосредственно связаны между собой. Важно отметить, что для осуществления самореализации нужно, чтобы творческий процесс был согласован с самим индивидом (Кулик Н.Л., 1992).

Отметим, что труд – это самореализация личности, выявляемая в формах творческой активности, а творчество, в свою очередь, это самореализация личности, посредством выявления собственных навыков и способностей.

Многими психологами подчеркивается мысль о том, что раскрыть способности человек может лишь в деятельности. Однако, важно, чтобы эта деятельность побуждалась не только внешними факторами, обществом, но и самим человеком. Только в этом случае можно говорить уже о творческой самореализации.

Условием успешной самореализации личности исследователи Л.И. Катаева и Т.А. Полозова считают наличие таких качеств у индивида, как: самосознание и рефлексия, способность познавать себя и окружающую среду, реальные и потенциальные способности и возможности (Катаева Л.И., Полозова Т.А., 2005).

М.В. Шугуров, утверждает, что «личность не может творить себя, свою судьбу, если каждый порыв ее самоосуществления запрограммирован внешними

обстоятельствами, не оставляющими места свободе, если условия ее самотворения принадлежат другому, а не являются совместным достоянием» (Шугуров М.В., 1993).

С точки зрения С.И. Кудинова самореализация представлена как комплексное психологическое образование детерминированное совокупностью внешних и внутренних факторов обеспечивающих успешность самовыражения личности в разных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза.

Конечно же самореализация является исключительно персональным процессом. Данный феномен зависит от внутренней потребности или установки личности и проявляется в виде творческой активности. Многие исследователи пришли к выводу, что именно творческая деятельность раскрывает пределы человеческих возможностей, как способ самоутверждения, самовыражения, самоактуализации в процессе создания тех или иных ценностей. Стоит отметить, что креативность помогает решать некоторые повседневные вопросы, а также такое качество хорошо приветствуется в жизненных ситуациях и даже в работе.

В итоге, творчество является высшим уровнем самовыражения личности, вследствие которого человек по-новому осознает себя и других людей. Получается, что между творческой деятельностью и самореализацией есть прямая связь.

Литература

Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43-52.

Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академический проект: Культура, 2005. 304 с.

Катаева Л.И., Полозова Т.А. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве

становление нового российского общества // Мир психологии. 2005. № 1. С.147-156.

Коган Л. Н. Культурная деятельность. Опыт социологического исследования. М.: «Наука», 1981.

Кудинов С.И. Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности// Самореализация личности в межкультурном пространстве[Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. – М.:РУДН, 2012.- С. 52-56.

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

Кулик Н.Л. Самореализация личности как философская проблема. Дис. канд. филос. наук. Киев, 1992. 178 с.

Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2005. 352 с.

Шугуров М.В. Социальный конфликт как пространство самоосуществления личности: Дис. ...канд. философ, наук. Саратов, 1993. 200 с.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ В НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОЛИСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Ю.С. Токачлыгиль

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Методологические основы исследования психологических предпосылок становления научной деятельности связаны с одной стороны с деятельностным подходом с одной стороны и полисистемным подходом самореализации личности с другой стороны. Возрождение идей деятельностного подхода в развитии личностных качеств связано с необходимостью создания новых подходов к управлению потенциальными возможностями человека.

К характеристикам деятельностной активности можно отнести: 1) стремление к пониманию и поддержке новых прогрессивных идей, 2) готовность к освоению нового

профессионального опыта и непрерывному обучению, 3) открытость эксперименту, 4) целеустремленность и настойчивость в получении положительного результата, 5) видение социально-значимых результатов от внедрения нового для общества, 6) стремление к конструктивному сотрудничеству с другими людьми (Михайлова 2012, 2013). По отношению к деятельности каждый вид активности выступает в качестве «строительного материала», из которого формируется технология деятельности, следовательно, эффективное проявление личностных качеств в исследовательской деятельности рассматривается как совокупность видов активности, детерминирующих и стимулирующих развитие личности. Важную роль в успешности научно-исследовательской деятельности играет инновационность, которая рассматривается как интегративное сочетание качеств личности, обеспечивающих восприятие, оценку, доработку, оперативное внедрение и практическую реализацию новых, в том числе оригинальных идей (Михайлова, 2013, 2014).

В современной практике управления развитием личностного потенциала очень важно, вернуть созидательную, результативную для общества ценность труда. Изучая потребности, интересы и ценности юношества образовательная среда может и должна влиять на систему мотивов новых поколений таким образом, чтобы личностная активность каждого выражалась в конструктивном поведении и деятельности. Таким образом, при правильном управлении развитием личности ценностно-мотивационная активность выражается в новых результатах самореализации личности (Михайлова, 2012, 2013, 2014).

Согласно полисистемному подходу, разработанному С.И. Кудиновым, самореализация представляет собой комплексное психологическое образование, детерминированное совокупностью внешних и внутренних факторов, обеспечивающих успешность самоосуществления

личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза (Кудинов С.И. и др., 2015).

В современной психологической науке обозначенный подход является ключевым в объяснении самореализующейся личности, о чем свидетельствует достаточно большое количество исследований, изучающих различные сферы и аспекты самореализации личности (Авдеев, 2015; Кудинов, С.И., Кудинов С.С., 2015 и многие др.).

В представленной работе мы хотим рассмотреть самореализацию молодых исследователей в научно-исследовательской деятельности, выделив структурную организацию данного феномена в соответствии с идеями профессора С.И. Кудинова (формы, виды, условия самореализации).

Внутренняя и внешняя формы самореализации. Внутренняя форма самореализации связана с личностным становлением и внутренним развитием молодого исследователя через выполнение научно-исследовательской деятельности. Данная форма самореализации осознается лишь самим молодым исследователем, обладающим определенными ценностными ориентирами. В свою очередь внешняя форма самореализации представлена в виде самовыражения молодого исследователя в научно-исследовательской деятельности, связана с конкретными научными достижениями, и признанием в научном сообществе. В отличие от внутренней, внешняя форма самореализации четко осознается, в том числе потому, что подкреплена оценками со стороны научной общественности.

Виды самореализации: личностная, социальная, деятельностьная. Личностная самореализация способствует развитию личностного потенциала молодого исследователя (любопытности, уверенности, ответственности, креативности и др.).

Социальная самореализация молодых исследователей происходит в процессе выполнения научно-исследовательской деятельности, результатами которой выступают новые научные разработки, приносящие пользу современному обществу.

Деятельностная самореализация характеризуется самовыражением молодого исследователя в научно-исследовательской деятельности, что обеспечивает высокий уровень исследовательских компетенций.

Условия для самореализации: психоэкологические, психофизиологические, психологические, социальные, педагогические.

Психоэкологические условия (загрязненный воздух, некачественная питьевая вода, радиация и др.) оказывают непосредственное влияние на психику молодого исследователя, в результате чего может возникнуть депрессия, низкая психологическая активность, агрессивное поведение, снижение жизненного тонуса, что безусловно, сказывается на реализации научно-исследовательской деятельности.

Психофизиологические условия (свойства нервной системы, темперамента, анатомо-физиологические особенности и др.) выступают предпосылками для успешной или, напротив, неуспешной самореализации молодого исследователя в научно-исследовательской деятельности.

Психологические условия (познавательные процессы, психоэмоциональные состояния, свойства личности и др.) имеют важное значение для молодого исследователя, т.к. самореализация в научно-исследовательской деятельности предполагает обладание определенными личностными качествами, возможностями, предрасположенностью, которые в значительной степени обеспечивают успешность в обозначенном виде деятельности.

Социальные условия представляют собой различные научные организации, предусматривающие научную

иерархию, в рамках которой происходит профессиональная самореализация молодого исследователя.

Педагогические условия являются системообразующими основами самореализации молодого исследователя, концентрируются на особенностях обучения и воспитания, что обуславливает научную честность, порядочность, соблюдение норм этики и др.

Таким образом, полагаем, что в настоящее время полисистемный подход, предложенный С.И. Кудиновым, является наиболее перспективным и позволяет не только наглядно представить самореализацию молодых исследователей в научно-исследовательской деятельности, но и раскрыть различные межуровневые связи этого феномена.

Литература

Авдеев Н.П. Влияние настойчивости на успешность самореализации личности студента: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 /Н.П. Авдеев. – М., 2015. – 233 с.

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

Кудинов С.И. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования /С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, О.Б. Михайлова, М.А. Рушина. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 210 с.

Кудинов С.И. Ценностно-смысловая направленность как условие самореализации личности /С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, С.Р. Айбазова //Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 3-5. – С. 64 – 70.

Кудинов С.И. Особенности самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2014. - № 3. - С. 45-53.

Михайлова О.Б. Адаптированность к профессиональной деятельности как условие реализации инновационного потенциала личности //Вестник НГУ. Серия Психология. 2013. №1. С.52-57.

Михайлова О.Б. Гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности личности в инновационной деятельности //Вестник РУДН. - Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 14-21.

Михайлова О.Б. Психологические характеристики инновационности личности современных руководителей //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. 2. С. 38- 43.

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.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, И.Б. Кудинова,
Ю.В. Владимирова*

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Современная образовательная среда претерпевает различные изменения, обусловленные процессами модернизации. Значительно возросла нагрузка на педагогов и увеличились требования к их профессиональной компетентности, что несомненно повлияло на их профессиональную самореализацию. В этой связи актуальным видится вопрос исследования соотношения профессиональной идентичности и самореализации педагогов.

Исследование проведено в средних общеобразовательных школах г. Москва. Выборку составили 150 педагогов, из них 90 женщин и 60 мужчин в возрасте 25-40 лет. Для исследования самореализации использовался «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ) С.И. Кудинова. Для изучения профессиональной идентичности применялись следующие методики: анкета «Профессиональная идентичность маргинализм» Е.П. Ермолаевой и Методика измерения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер.

Для количественной обработки эмпирических данных использовались U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена и кластерный анализ метод К-средних.

На первом этапе эмпирического исследования испытуемые заполняли «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ) С.И. Кудинова, анкету «Профессиональная идентичность-маргинализм» Е.П. Ермолаевой и Методику измерения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер. Полученные результаты были подвергнуты корреляционному анализу.

В результате проведения корреляционного анализа были выявлены статистически значимые связи между характеристиками самореализации и показателями профессиональной идентичности респондентов. Так, 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 качеством жизни субъектов 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 [2].

Обратная связь наблюдается между показателями профессиональной идентичности и шкалами МОСЛ: «Личностно значимые цели» ($r= -0,3$ при $p\leq 0.05$), «Пассивность» ($r= -0,35$ при $p\leq 0.01$), «Пессимистичность» ($r= -0,33$ при $p\leq 0.05$), «Экстернальность» ($r= -0,37$ при $p\leq 0.01$), «Удовлетворенность прошлой жизнью» ($r= -0,29$ при $p\leq 0.05$), «Личностные барьеры» ($r= -0,32$ при $p\leq 0.05$). Факторы пессимистичности, экстернальности,

удовлетворённости прошлым интересуют нас в меньшей степени, поскольку являются отражением уже рассмотренных выше зависимостей. 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 только открытая внешнему миру, устойчивая к внешним вызовам и трудностям личность способна успешно и полноценно реализовать весь свой потенциал.

Далее данные были подвернуты кластерному анализу по методу К-средних. Исходная выборка, состоящая из 150 человек, была распределена на две группы. В первый кластер вошло 78 человек, во второй 72 человека. В первый кластер в большинстве оказались включены испытуемые, у которых выше показатели по гармоническим переменным МОСЛ («Активность», «Оптимистичность», «Интернальность», «Удовлетворенность настоящим качеством жизни»), а также достигнутая профессиональная идентичность и ментально-эмоциональный компонент идентичности, что может свидетельствовать о том, что подобный набор признаков характеризует выборку педагогов, как постоянно стремящихся реализовать свой профессиональный потенциал. При этом испытуемые сохраняют и поддерживают самоконтроль своего поведения и деятельности в целом («Интернальность»). Осуществляя свою профессиональную реализацию, респонденты постоянно анализируют и подвергают контролю свои профессиональные действия, осуществляют рефлекссию по поводу сложных профессиональных вопросов и трудных ситуаций. Профессиональная самореализация в этой группе

достаточно продуктивна, более того, респонденты, включенные в первый кластер, активно развивают свои способности и возможности, стремятся к овладению новыми знаниями, умениями и навыками и совершенствуют давно обретенные. Также отмечается выраженность шкалы «Оптимистичность», что свидетельствует о проявлении оптимистичного отношения представителей данной группы при самовыражении в профессиональной деятельности. Респонденты проявляют положительный настрой, в случаях затруднений не испытывают повышенной тревоги и беспокойства, настоящее оценивают позитивно («Удовлетворенность настоящим качеством жизни»), их удовлетворяет сам процесс самореализации. Мотивом к самореализации выступает социоцентрическая направленность («Социально ориентированные мотивы»). Испытуемые проявляют желание внести существенный вклад в развитие и процветание своего коллектива, улучшить взаимоотношения среди коллег и в целом морально-психологический климат в группе. Основной побудительной силой собственного самовыражения выступает желание изменить мир вокруг себя и в целом в лучшую сторону.

Во второй кластер были включены следующие показатели профессиональной идентичности: «Маргинализм», «Рациональная приверженность профессии», «Нейтральное или индифферентное отношение к профессии», а также шкалы МОСЛ: «Личностно значимые цели», «Инертность», «Пессимистичность», «Экстернальность», «Деструктивность», «Социальные барьеры» и «Личностные барьеры». 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. Можно предположить, что пессимистичность в этой группе является следствием неудовлетворенности работой, отсюда же вытекает их

экстернальность, проявляющаяся в слабом самоконтроле и самоорганизации. 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 втором этапе было проведено сравнение средних показателей внутри каждого из выделенных кластеров при помощи U-критерия Манна-Уитни. В первом кластере (тип «позитивная идентичность») интенсивнее представлены следующие компоненты: идентичность, ментально-эмоциональный компонент идентичности, социально-значимые установки самореализации, активность, оптимистичность, интернальность, социоцентрическая мотивация самореализации, креативность, конструктивность, удовлетворенность настоящим качеством жизни, прогнозирование будущего ($p > 0,001$).

Второй кластер («маргинальный» тип) отличается интенсивностью проявления следующих компонентов: маргинализм, рациональная приверженность профессии, нейтральное или индифферентное отношение к профессии, субъектно-личностные установки самореализации, инертность, пессимистичность, экстернальность, деструктивность, удовлетворенность прошлым и личностные барьеры ($p > 0,001$). В компонентах: эгоцентрическая мотивация самореализации, консервативность, социальные барьеры различий не обнаружено.

Таким образом, были определены доминирующие переменные в иерархической структуре каждого из выделенных типов профессиональной идентичности. Для выявления специфики особенностей каждого типа

профессиональной идентичности был осуществлен факторный анализ.

Идентичный тип в первом факторе представлен гармоническими переменными «социально-корпоративные установки самореализации», «активность», «оптимистичность», «интернальность», «конструктивность». Это характеризует представителей данного типа как стремящихся проявлять свои возможности, опыт, знания, способности на благо коллектива, для улучшения качества своего труда и других коллег. Они оптимистичны и жизнерадостны, качественно и с удовольствием выполняют свою работу, способны к высокому самоконтролю и прогнозированию результатов деятельности.

Второй фактор представлен переменными «маргинализм», «рациональная приверженность профессии», «нейтральное или индифферентное отношение к профессии». Для респондентов с данным типом профессиональной идентичности профессия выступает как средство достижения личностных целей, при этом они внутренне отстранены от профессиональной этики и ценностей, а также зачастую в реальном поведении действуют не всегда в рамках профессиональных функций.

На третьем этапе были проанализированы особенности самореализации педагогов с разными типами профессиональной идентичности. С помощью корреляционного анализа были выявлены специфические взаимосвязи между переменными профессиональной идентичности и самореализации личности. Так, например, в группе респондентов с типом «позитивная идентичность», отмечена связь между переменными «нейтральное или индифферентное отношение к профессии» и «социоцентрическая мотивация самореализации», «эгоцентрическая мотивация самореализации», «конструктивность» на статистически значимом уровне (0,05%). С содержательной стороны это может говорить о

том, что респонденты данного типа успешно реализуют себя в профессии, достигают нужных результатов, получают удовлетворение от процесса деятельности. Также, отмечена отрицательная связь между переменными «идентичность» и «эгоцентрическая мотивация самореализации», что свидетельствует о том, что респонденты, гармонично вписывающиеся в данную профессию, в большей степени направлены в деятельности на общественно полезный результат, нежели на достижение личностных целей.

Между показателями «маргинального» типа и самореализации личности выявлены следующие взаимосвязи: «маргинализм» и «эгоцентрическая мотивация самореализации», а также «маргинализм» и «прогнозирование будущего» на статистически значимом уровне (0,05%). Отмечены отрицательные корреляции между переменными «идентичность» и «эгоцентрическая мотивация самореализации», «прогнозирование будущего». Исходя из этого, можно сделать вывод, что у испытуемых с данным типом профессиональной идентичности снижен уровень профессиональной мотивации с преобладанием мотивов собственного благополучия, наблюдается стремление в будущем удовлетворять прежде всего свои личные интересы.

Проведенное эмпирическое исследование позволило подтвердить выдвинутое предположение о взаимосвязи сформированности профессиональной идентичности и успешности самореализации личности педагогов. Выявленные зависимости указывают на дифференциацию ценностей, мотивов, эмоциональной регуляции и когнитивной обусловленности процесса самореализации в зависимости от уровней сформированности профессиональной идентичности. Полученные результаты являются основой для дальнейших исследований в области изучения профессионализации специалистов

образовательного пространства с целью выявления и обоснования имеющихся затруднений данного процесса.

Литература

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

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Системный подход в исследовании самореализации личности//Российский научный журнал. 2015.№ 2 (45). С.138-143

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Айбазова С.Р. Ценностно-смысловые предикторы самореализации личности. Монография. – М.: РУДН,2016. - 232с.

Михайлова О.Б. Адаптированность к профессиональной деятельности как условие реализации инновационного потенциала личности //Вестник НГУ. Серия Психология. 2013. №1. С.52-57.

Михайлова О.Б. Гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности личности в инновационной деятельности //Вестник РУДН. - Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 14-21.

Михайлова О.Б. Психологические характеристики инновационности личности современных руководителей //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. 2. С. 38-43.

ВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ БИЗНЕСА

И.Б. Кудинова, С.С. Кудинов

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Коммуникация в настоящее время является одной из приоритетных проблем в исследовании ряда наук, таких как психология, социология, педагогика, этика и др. В рамках психологических исследований данный феномен чаще всего рассматривается через понятия общение и общительность. Общительность не один раз становилась предметом исследования в различных работах и все равно не потеряла

своей актуальности. Подобный интерес к обозначенной теме вполне оправдан, поскольку современное информационное поле основательно изменило пространство нашей жизни, систему отношений, общение, организацию образовательного процесса. Значительный поток свободной, разноплановой информации, часто противоречивой поступающей с экранов телевизоров, из интернета, печатных СМИ обрушиваясь на молодых людей, требует от них избирательности, достаточной критичности, проявления высокой познавательной активности и т.д., что несомненно невозможно без должной сформированности обозначенных свойств личности. Более того, в процессе профессиональной самореализации, карьерном росте и непосредственно в управленческой деятельности возникает необходимость в развитии данного свойства личности. Так, например, ни один современный руководитель не может профессионально состояться без должной коммуникативной компетентности, выраженной организованности и ответственности. Все это свидетельствует об актуальности поставленной проблемы.

В настоящем исследовании была предпринята попытка выявления зависимости общительности как базового компонента коммуникативной компетентности и индивидуального стиля общения и поведения в контексте профессиональной самореализации руководителей малого и среднего бизнеса.

В эмпирическом исследовании приняли участие 91 руководителей малого и среднего бизнеса. Сфера бизнеса связана с оказанием услуг. У каждого испытуемого находилось в подчинении от 20 до 50 человек. Среди испытуемых 35 женщин и 56 мужчин в возрасте от 29 до 37 лет. Опыт работы в качестве руководителя от 5 до 12 лет.

Исследование включало три этапа. На первом проводилось анкетирование испытуемых с целью выявления удовлетворенности своей профессиональной самореализации и экспертного оценивания качества выполняемой ими

деятельности. Основным критерием для оценки экспертов являлось отношение к подчиненным, их организованность и предприимчивость. В качестве экспертов выступили три подчиненных и два вышестоящих руководителя. На втором этапе использовалась базовая методика изучения общительности «тест суждений общительности» А.И. Крупнова и тест вопросник Лири для изучения доминирующих стратегий поведения. По результатам анкетирования проводился окончательный отбор испытуемых. Для дальнейшего исследования привлекали только тех респондентов, которые были удовлетворены своей профессиональной самореализацией, выполняемой деятельностью и оценивали себя как успешных руководителей. Из исследования были исключены те респонденты, которые оценили свою деятельность и самореализацию как неуспешную. На третьем этапе сопоставлялись результаты успешности выполняемой деятельности (экспертная оценка) с данными общительности и доминирующим типом взаимоотношений.

В ходе проведения исследования первого этапа были получены следующие результаты табл. 1.

Таблица 1

Результаты самооценки и экспертной оценки уровня профессионализма респондентов в % отношении n – 91

Уровень профессиональной самореализация	высокий	средний	низкий
Самооценка	26%	71%	3%
Экспертная оценка	19%	52%	29%

Как видно из данной таблицы при оценке своей профессиональной самореализации 26% респондентов отметили у себя уровень профессионализма как высокий.

Они удовлетворены полностью своей работой, владеют полными знаниями о технологическом процессе их бизнеса, легко и непринужденно ведут себя с подчиненными и вышестоящим руководителем. Быстро реагируют на нештатные ситуации, считают, что готовы и могут руководить большим структурным подразделением. Около 6% из этих испытуемых считают, что состоялись как руководители и поэтому готовы уже сегодня встать во главе своей или подобной организации.

Большинство респондентов оценили уровень своего профессионализма как средний 71%. При этом испытуемые отмечали, что в целом владеют всеми необходимыми для их уровня руководителей знаниями и умениями. Однако, в отдельных вопросах не хватает опыта. Наиболее сложным для себя выделили трудность межличностного взаимодействия при нестандартных ситуациях. Например, многие отмечали, что не знают, как себя вести, если клиент либо партнер недоволен их действиями и эмоционально бурно при этом реагирует. Почти половина из них испытывали в подобных ситуациях страх, тревожность, раздражительность, вспыльчивость, гнев и т.д.

И, наконец, только три процента испытуемых диагностировали у себя низкий уровень профессионализма, несмотря на то, что эти испытуемые отмечали удовлетворенность своей деятельностью. Среди стандартных ответов можно выделить следующие: не обладаю достаточным опытом и знаниями в управлении, боюсь нестандартных ситуаций, не могу настоять на своем, чтобы заставить подчиненного сделать то, что мне нужно, не могу разграничить деловые и дружеские отношения с подчиненными, от руководителя всегда жду только наказания и т.д. Из представленных ответов нетрудно увидеть, что в основе низкой самооценки своего профессионализма находятся личностные качества респондентов.

Интересно, что несколько иная картина просматривается при анализе экспертных оценок. Исходя из представленной таблицы, высокий и средний уровень профессионализма эксперты оценили у меньшего количества респондентов, в то время как низкий зафиксирован в девять раз больше. Примечателен факт, что при оценивании респондентов их руководитель в большей степени концентрировал внимание на их организованности и предприимчивости, тогда как подчиненные в качестве основы выделяли отношение к ним, т.е. подчиненным.

На следующем этапе исследования у испытуемых был выявлен уровень общительности и доминирующих типов межличностного взаимодействия. После обработки результатов эмпирики у всех респондентов были сопоставлены данные по общительности в зависимости от выраженности гармонических и агармонических переменных, что позволило всех испытуемых отнести к различным уровням развития данного свойства. Далее уровни проявления общительности были сопоставлены с различными типами доминирующих отношений, табл. 2.

Таблица 2

Выраженность уровней общительности в % отношении у респондентов с различными доминирующими типами отношений

Типы отношений к окружающему	Уровни общительности		
	Высокий	Средний	Низкий
I. Авторитарный	7%	36%	57%
II. Эгоистический	12%	43%	45%
III. Агрессивный	2%	13%	85%
VI. Зависимый	8%	4%	88%
V. Дружелюбный	10%	85%	5%

Представленные данные свидетельствуют, о доминировании отношений только по пяти типам. Причем респонденты демонстрируют два, а то и три типа отношений. Однако, чаще всего проявляется один из них. Скорее всего различные типы отношений у одного и того же субъекта связаны с выполнением различных социальных ролей.

На последнем этапе исследования были сопоставлены уровни профессиональной самореализации по результатам экспертной оценки с уровнями общительности и доминирующими типами отношений. Результаты сопоставительного анализа позволили отметить, что для руководителей с высоким уровнем профессионализма характерен авторитарный и дружелюбный типы отношений в совокупности со средним уровнем общительности. Данное соотношение, скорее всего, обусловлено тем, что эксперты **руководители** хотят в большей степени в ниже стоящем руководителе видеть авторитарного лидера, в то время как эксперты, **подчиненные** дружелюбного коллегу. Относительно общительности их мнения совпадают, на что указывают и результаты эмпирического исследования, профессионал руководитель должен быть общительным в определенной мере, что соответствует среднему уровню общительности.

Для руководителей с низким профессиональным уровнем характерен агрессивный, эгоистический и зависимый типы отношений. Являясь непривлекательными по содержанию, данные стили не способствуют эффективности управленческой деятельности, провоцируют конфликты, вызывают у окружающих обиду и раздражение. Что касается общительности, то для этих руководителей характерен низкий уровень развития данного качества.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить определенную зависимость общительности с профессиональной самореализацией личности руководителей

Литература

Кудинов С.И. Психологический анализ типологических проявлений общительности личности// Вестник Тамбовского университета. Серия:

Гуманитарные науки/ - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. - Выпуск 3 (59). - С. 282-288.

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. Методологические вопросы самореализации личности// Самореализация личности в межкультурном пространстве[Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24-25 мая 2012г./ науч.ред. С.И. Кудинов. – М.:РУДН, 2012.- С. 52-56.

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

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.С. Кудинов

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Особый интерес к проблеме самореализации в настоящее время связан, в первую очередь, с пониманием ее главенствующей роли в развитии личности, предъявлением более жестких требований к таким качествам индивида, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию, что обусловлено социально-экономическими условиями и теми реалиями которые существуют в современном Российском обществе. Усиливающийся интерес отечественной науки к самореализации личности, как к проблеме, ярко прослеживается в увеличивающемся количестве диссертационных исследований и публикаций (Л.А.

Анцыферова, Д.А. Леонтьев, Л.А. Коростылева, Питерская О.В. Кудинов С.И. и др.). Однако рассмотрение работ, направленных на проблему самореализации, показывает, что при всем многообразии существующих подходов к ее пониманию, на настоящий момент, в науке не существует сколько-нибудь единого подхода к пониманию и определению этого феномена.

В рамках настоящего исследования, мы опирались на полисистемный подход, разработанный С.И. Кудиновым. В качестве основного психодиагностического инструментария, был использован МОСЛ С.И. Кудинова, а также авторская анкета самооценки самореализации личности.

В исследовании приняли участие руководители, как коммерческих, так и бюджетных предприятий г. Москвы. Всего в эмпирическом исследовании приняло участие 90 человек, в возрасте от 36-50 лет, из них 30 женщин и 50 мужчин.

На первом этапе было проведено анкетирование с целью выявить собственную самооценку самореализации у реципиентов. По результатам анкетирования было выявлено, что 70% реципиентов мужчин оценивают свой уровень самореализации как высокий, связывая его, в первую очередь, с профессиональными достижениями, социальным статусом и материальным благом. Мужчины со средним уровнем самореализации составили 20% опрошенных, в целом, они так же отмечают социальный статус и профессиональные достижения, как основные условия оценки собственной самореализации, но указывают на отсутствие личностного и профессионального роста в настоящий момент, при этом, негативно оценивая временную перспективу своего развития. Низкий уровень самооценки самореализации у мужчин составил 10%. Основным фактором такой оценки, по всей видимости, выступают возрастные особенности респондентов. Негативно оценивая возможности будущей самореализации, они отмечают

невозможность дальнейшего карьерного роста, неудовлетворенную потребность в социальной значимости, как негативный результат взаимоотношений в коллективе и отсутствие возможности для личностного роста, сочетаемое с отсутствием желания кардинально менять свою жизненную ситуацию.

Анализ анкеты самореализации у женщин выявил следующие особенности: 60% оценили свой уровень самореализации как высокий, 35% как средний, и, только 5%, как низкий. Вероятно, это может быть связано с тем, что женщины-руководители в большей степени имеют полинаправленную сферу самореализации, иными словами профессиональная деятельность является значимой, но не единственной сферой реализации своего потенциала. Женщины-руководители отмечают важность семейных и личных факторов, они чаще оценивают временную перспективу положительно, более требовательны к себе, а наиболее важным показателем профессиональных достижений для них выступает не только продуктивность предприятия, но и хороший социально-психологический климат в коллективе. Оценивая свою самореализацию как низкую, женщины, в качестве основных факторов указывают на отсутствие мотивации, связанное с желанием сменить род деятельности, материальные и семейные факторы. В данном случае недовольство своими перспективами в профессиональной сфере сочетается с личной неудовлетворенностью и, в целом, своей жизненной ситуацией. Что объясняется возрастом респондентов и отсутствием полноценных семейных отношений у таких женщин.

На втором этапе было проведено тестирование с помощью МОСЛ С.И. Кудинова и проведен сравнительный анализ с помощью t-критерия Стьюдента.

Анализ основных шкал самореализации у мужчин и женщин руководителей позволил выявить ряд

специфических особенностей. Так, на статистически значимом уровне выявлены существенные различия в выраженности социально-корпоративных и личностно-значимых целей и установок к проявлению самореализации, оптимистичности, пессимистичности и конструктивности. Так, у мужчин-руководителей, на уровне 0,05% значимости, доминируют личностно-значимые установки к проявлению самореализации, конструктивность в рефлексивно-оценочном компоненте и пессимистичность в эмоциональном компоненте. С содержательной стороны это свидетельствует о доминировании эгоцентрической мотивации. В большей степени, для таких мужчин-руководителей характерно стремление к достижению личностно-значимых целей. Респонденты данной группы стремятся к получению материальных благ и высокому положению в обществе, для них важно выделиться в своем микросоциуме, а профессиональная деятельность выступает здесь, как основная возможность. Важным фактором для таких респондентов выступают условия, в рамках которых они реализуют себя как руководители, для них огромное значение имеет стабильность и лояльность коллектива. В тоже время необходимо отметить, что изменение или возникновение новых условий в рамках данной деятельности, вызывает эмоциональный дискомфорт. Мужчины, как правило, в таком случае прибегают к фиксированным формам поведения, что мешает их полноценному самораскрытию. Для таких респондентов важным условием выступает фактор среды. В случае успешного решения профессиональных задач, мужчины-руководители положительно оценивают свою перспективу и социальную значимость в коллективе, что, непосредственно, способствует их личностному росту.

У женщин-руководителей на статистически значимом уровне доминируют следующие шкалы: оптимистичность, социально - корпоративные установки и креативность. В

данной группе респондентов, обращает на себя внимание доминирование социально-направленных мотивов. Как отмечалось ранее, женщины стремятся к гармонизации отношений в коллективе, для них хорошие межличностные отношения являются одним из наиболее важных факторов продуктивности их деятельности в организации. Данные респонденты, в большей степени чем мужчины, ориентированы на реализацию своих возможностей и потенциала, во благо своего предприятия и коллектива сотрудников в целом. У представленных респондентов, отмечается позитивный эмоциональный настрой, они с легкостью переключаются с одного вида деятельности на другой, стремятся к общению и легко налаживают контакт с деловыми партнерами. Женщины-руководители-оптимистичны и достаточно уверены в своих силах. В случае неуспеха того или иного предприятия, они достаточно легко переносят неудачу и не склонны к драматизации событий. Женщины-руководители, в рамках профессиональной деятельности, быстро реагируют на меняющиеся условия, они высоко пластичны и способны прибегать к разнообразным нестандартным способам и стратегиям поведения. Их отличает высокая эмоциональная чувствительность, позволяющая очень тонко ориентироваться в конкретной ситуации и обстоятельствах.

Самореализация женщин носит многонаправленный характер. Они обладают большим арсеналом способов и приемов к самораскрытию, а позитивный эмоциональный настрой, даже в случае постигшей неудачи, позволяет с легкостью переключиться на другую сферу деятельности и компенсировать профессиональные промахи.

Таким образом, в ходе проведенного исследования, были выявлены специфические особенности в проявлении самореализации личности у мужчин и женщин, занимающих руководящие должности. Так, у женщин-руководителей отмечается полинаправленный характер в проявлении

самореализации, креативность и позитивный эмоциональный настрой. Самореализация мужчин-руководителей, в большей степени связана с профессиональной составляющей, обусловленной эгоцентрической мотивацией и носит консервативный характер в особенностях проявления, при этом мужчины гораздо тяжелее переносят неудачи и чаще стремятся к профессиональному превосходству над окружающими.

Литература

Кудинов С.С. Психологическая природа самореализации личности в различных научных школах// Вестник Российского университета дружбы народов- Москва.: РУДН. 2012.-№.3.-С.23-28.

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. Кудинов С.С. Психологический анализ взаимосвязи общительности и самореализации личности// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/-М.: Изд-во РУДН, 2011. -№ 2. -С. 12-19.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности// Самореализация личности в межкультурном пространстве[Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. – М.:РУДН, 2012.- С. 52-56.

Кудинов С.И. Особенности самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2014. - № 3. - С. 45-53.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И СТРАТЕГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОСТИ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

О.Б. Михайлова

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Одной из актуальных целей высшего образования сегодня является формирование и развитие интеллектуального капитала, который должен стать основой технологической реиндустриализации, для перехода на новый уровень социально-экономического развития. Усиление роли университетов и академического образования в прогрессивном изменении общества необходимо как никогда. Для того, чтобы разрабатывать новые психолого-педагогические технологии самореализации профессионального потенциала будущих специалистов важно определить актуальные направления личностного и профессионального развития современного студенчества (Кудинов С.И., 2015).

Поиск новых технологий развития и самореализации будущих специалистов, обучающихся в высшей школе обусловлен рядом противоречий:

- между необходимостью активизации успешной исследовательской деятельности в целях интенсификации развития общества и низким уровнем мотивационной готовности к данному виду деятельности у студентов и молодых ученых;

- между наличием процессуальных и статистических критериев оценки академической успешности студента вузе (академическая успеваемость, научно-исследовательская активность) и результативностью профессиональной успешности в будущем, связанной с разработкой и внедрением созидательных проектов, конструктивно изменяющих жизнедеятельность человека и общества;

- между наличием многочисленных исследований, в которых характеристиками успешности являются самые разные личностные качества и способности и отсутствием конкретного синтеза качеств, которые необходимо развивать у будущих профессионалов (Михайлова, 2012, 2013) .

Обучение в вузе – это не только процесс приобретения знаний и умений, но и профессионально управляемая система, в результате которой активно идет развитие личности. В процессе получения высшего образования происходит перестройка системы жизненных взаимоотношений студента с действительностью, изменяется его личностная и социальная позиция, трансформируются ведущие мотивы деятельности (Кудинов С.И., Кудинов С.С., 2015).

С целью изучения ценностно-мотивационных характеристик инновационности нами были использованы следующие методики: 1) тест «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С.Бубновой; 2) опросник «Диагностика мотивационной структуры личности»; 3) Шкала самооценки инновативных качеств личности Лебедевой Н.М. и Татарко А.Н. Всего в исследовании приняли участие 88 студента 4 курсов бакалавриата, возрастной диапазон выборки - 20-25 лет, 58 юношей и 25 девушек.

На основании интерпретации полученных данных были выявлены следующие уровни проявления инновационности у будущих инженеров: **первую группу** составили испытуемые **с низким уровнем инновационности -16 студентов; во вторую группу** вошли студенты **со средним уровнем - 52 студента; третья группа** представлена выборкой **с высоким уровнем -20 студентов.**

В результате проведения статистического анализа с применением Н-критерия Краскела–Уоллиса были выявлены статистические различия в проявлениях мотивационной

структуры личности будущих инженеров в группах с разным уровнем выраженности инновационности.

Определены значимые различия в трех группах с различным уровнем инновационности по шкалам "Жизнеобеспечение" ($N=22,662$, $p<0,01$), "Комфорт" ($N=6,891$, $p<0,05$), "Общение" ($N=18,572$, $p<0,01$), "Общая активность" ($N=8,135$, $p<0,01$), "Творческая активность" ($N=6,57$, $p<0,05$), "Социальная активность" ($N=11,966$, $p<0,01$). По шкале «Социальный статус» значимых различий выявлено не было.

Корреляционный анализ переменных ценностей и мотивации в группах студентов-инженеров с различным уровнем выраженности инновационности показал, что студенты, обладающие низким уровнем инновационности, высоко ценят помощь и милосердие к окружающим. Для данной группы является значимым познание нового в мире, а также они придают большое значение признанию и уважению со стороны других людей и влиянию на окружающих. Также отличительной особенностью группы с низким уровнем инновационности является стремление к получению более высокого социального статуса и к общению с другими людьми.

На основании полученных значимых корреляций можно предположить, что будущие инженеры, имеющие низкий уровень инновационности, стремятся проявлять свою активность, чтобы попытаться повлиять на ситуацию в обществе в положительную сторону. Для студентов данной группы имеет значительную ценность общение.

Будущие инженеры, обладающие средним уровнем инновационности, считают важным общение с окружающими, познание нового. Они ценят признание и уважение, а также влияние на окружающих, придают большое значение помощи и милосердию, однако, у них ярко выражено стремление к материальному благополучию и социальному статусу как атрибуту престижа.

В результате корреляционного анализа в группе со среднем уровнем выраженности инновационности были выявлены связи между показателями креативности и мотивом творческой активности. Следует предположить, что студенты данной группы создают что-либо новое ради самого процесса творчества, который движет их деятельностью.

Главные мотивы действий группы с высоким уровнем инновационности – это стремление к творческой активности, достижению желаемого социального статуса и жизнеобеспечение для поддержания требуемого уровня жизни. Социальный статус как ценностная ориентация имеет положительную корреляцию с таким мотивом, как *приятное времяпрепровождение и отдых*. Студенты - инженеры придают большое значение социальному статусу, потому что достижение определенного уровня профессионального развития позволит им в будущем иметь достаточно времени на отдых. В то же время отрицательные корреляции между социальным статусом и мотивами: *"помощь и милосердие к другим людям"* и *"любовь"*, показывают, что будущие инженеры с высоким уровнем инновационности считают сочувствие, помощь и любовь к окружающим факторами, препятствующими на пути к достижению желаемого социального статуса. Студенты с высоким уровнем выраженности инновационности готовы идти на риск для достижения высокого социального статуса и получение определенной доли власти.

С целью совершенствования психолого-педагогической подготовки будущих инженеров с разным уровнем инновационности, важно использовать в образовательном процессе высшей школы различные интерактивные технологии обучения (Михайлова, 2013). Для студентов с низким уровнем инновационности, которые имеют тенденции к проявлению социальной полезности и альтруизму, необходимо повышать уровень инновационности с помощью тренингов, направленных на

развитие мотивов социальной созидательности. Будущим инженерам со средним уровнем инновационности важно участвовать в тренингах, развивающих инновационные качества личности, а также данную группу необходимо активно привлекать к творческим, инновационным видам деятельности.

Студентам с высоким уровнем инновационности для развития ценностно-мотивационной активности необходимы такие виды профессиональной деятельности, которые направлены на социальную созидательность и социальную ответственность. Так как мотивационная структура у данной группы выражена только творческой активностью без четко выраженной мотивации к самореализации в конкретной деятельности, в рамках которой можно применить свою творческую активность.

В разработку стратегий современного образования будущих инженеров необходимо включать комплекс психологических программ, направленных на формирование ценностно-мотивационных основ успешности будущих специалистов. Психологическая модель развития инновационности в подготовке будущих инженеров состоит из соответствующих уровню образования этапов, включающих различные методы (диагностика, интервью, тренинги), направленные на актуализацию личностных качеств студента (Михайлова, Каминская, 2015).

Для современных технологий сопровождения становления инновационного потенциала личности важно, чтобы сформированные личностные качества были своевременно реализованы в современном обществе. К сожалению, часто случается, что личностный и профессиональный потенциал, который развивается благодаря системе образования бывает не реализован в социальной реальности. В настоящее время существует ряд проблем и противоречий в теоретических системах развития потенциала личности и практической востребованностью

данных личностных качеств обществом, а также готовностью личности к реализации этих качеств.

Литература

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

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

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Системный подход в исследовании самореализации личности //Российский научный журнал. 2015.№ 2 (45). С.138-143.

Михайлова О.Б. Адаптированность к профессиональной деятельности как условие реализации инновационного потенциала личности //Вестник НГУ. Серия Психология. 2013. №1. С.52-57.

Михайлова О.Б. Гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности личности в инновационной деятельности //Вестник РУДН. - Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 14-21.

Михайлова О.Б. Психологические характеристики инновационности личности современных руководителей //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. 2. С. 38-43.

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.

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Н.С Бершша

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

В современных условиях расширяющихся культурных контактов, усиления социальной мобильности населения, интенсификации информационных обменов между разными частями мира, владение иностранным языком рассматривается в качестве априорной необходимости для каждого человека вне зависимости от его специальности или

сферы интересов. Разработки по проблеме владения иностранным языком, выполненные в рамках психологической науки, постепенно набирают обороты. Благодаря проведенной в этом направлении работе, к настоящему времени накоплен определенный материал, раскрывающий психологические механизмы, обеспечивающие эффективное освоение иностранного языка и его влияние на самореализацию личности.

Прежде всего, в науке достаточно широко изучаются факторы (в том числе личностные), которые влияют на успешность изучения иностранного языка. Так, например, на основе системно-функциональной модели, разрабатываемой на кафедре социальной и дифференциальной психологии РУДН, были выявлены связи эффективности изучения иностранного языка и таких свойств личности как общительность, настойчивость, любознательность (Воробьева А.А. и др., 2015; Зарембо Г.В, 2011; Крупнов А.И., Кожухова Ю.В, 2012; Новикова И.А., 2009; Кудинов С.С., Кудинова Н.В., 2010 и др.). Стоит отметить, что влияние личностных факторов нельзя рассматривать изолированно, в отрыве от мотивации, когнитивных и когнитивно-ориентированных факторов (Conti G., 2017).

Гораздо менее наукой изучено влияние, которое оказывает изучение иностранных языков на психику и личность человека. Очевидно, что изучение иностранного языка, как и любой другой опыт, не проходит бесследно для нашего сознания и работы мозга. Любая информация, поступающая в мозг извне в любую минуту его активности, модифицирует нейронные связи. Сознание человека, владеющего двумя или несколькими языками, никогда не будет равнозначно, сознанию монолингва – человека, говорящего только на одном языке. Проведенные эксперименты – они, например, описываются в работах Judith Kroll – свидетельствуют о том, что билингвы автоматически активируют оба языка в своем ментальном лексиконе, даже когда языковая ситуация разворачивается только в одном языке. К примеру, когда человек, говорящий по английски, слышит слово «marker», он помимо английского слова, также активирует русское «марка» (Kroll, J. F.; de Groot, A. M. B., 1997).

В работах А.В. Хархурина подробно рассматривается проблема билингвизма (мультилингвизма) как фактора развития творческих способностей человека (Kharkhurin A.V., 2012; Хархурин А.В., 2016). На основе проведенного автором теоретического анализа и многочисленных эмпирических исследований предложена парадигма мультилингвального креативного познания и лингвистической мультикомпетентности (Kharkhurin A.V., 2015, 2016), постулирующая, что многоязычие может способствовать развитию творческого потенциала личности. Автором было определено пять аспектов мультикомпетентности (многозадачности), которые могли бы способствовать креативной деятельности:

– **знание языка** является первым аспектом многозадачности, который может повлиять на результат креативной деятельности. Косвенные доказательства важной связи языковой подготовки и творческих способностей индивида исходят из исследований, сравнивающих билингвов с монолингвами (Cummins, J., 1976).

– **возраст усвоения языка** относится ко второму аспекту мульти-компетентности. Традиционно различают одновременных и последовательных билингвов (McLaughlin, B., 1984). Одновременные билингвы овладевают языком с самого начала освоения языка. Последовательные билингвы начинают изучать второй язык в пятилетнем возрасте, когда родной язык уже усвоен;

– **переключение языковых кодов** – это третий аспект мульти-компетентности – полилингвизм, а именно переключение с одного языка на другой или диалект и обратно. Выражается мнение, что переключение языковых кодов может определяться как творческая деятельность (Li Wei and Wu, C.J., 2009).

– **кросс-культурные и эмоциональные переживания** как четвертый аспект мульти-компетентности отражает контекст **приобретения и использования языка**. Мультикультурный опыт стимулирует изменения в развитии творческого потенциала. Таким образом, опыт пребывания в различных социокультурных условиях может увеличить творческий потенциал.

Пятый мульти-компетентный аспект также рассматривается в контексте **приобретения и использования**

языка. Тем не менее, этот этап связан с **эмоциональным переживанием.** В литературе, посвященной творчеству, рассматривают эмоциональное состояние индивида как важный фактор и мощный двигатель творческого поведения (Averill J. R., Chon K. K., Hahn, D. W., 2001) Различные исследователи утверждают, что эмоции могут как помочь, так и навредить творческим начинаниям (Montgomery, D., Hodges, P. A. and Kaufman, J. S., 2004).

А.В Хархурин предоставил перечень исследований, изучающих этот вопрос (Kharkhurin, A. V., 2012.) Эти исследования указали на преимущества билингвалов в тестах на дивергентное мышление, по таким показателям как: **беглость** (например, Carringer D. C; компании Hommel B., Colzato L.S., Fisher R., и Christoffels L; Jacobs J. F., и Pierce L. M.; Karapetsas A., и Andreou J.; Ricciardelli L. A), **гибкость** (например, Adi-Japha E., Berberich-Artzi J., и Libnawi A.; Carringer D. C.; Konaka K.), **детальная обработка** (Kharkhurin A.V.; Srivastava A. L., и Khatoon R.; Torrance E. P., Gowan J. C.), и **оригинальность** (например, Cummins J., и Gulutsan M.; Kharkhurin A.V.; Konaka K.; Okoh N.); **интуитивное понимание** (Cushen P. J., Wiley J); и **структурирование задач воображения** (Kharkhurin A.V).

Конечно, к концепции когнитивного преимущества билингвов пока нужно относиться скептически — ведь большое количество данных остается за пределами научных журналов, и мы еще многого не знаем о том, как «уживаются» несколько языков в голове человека, и какие механизмы несут за это ответственность. Но ценность таких языковых знаний определенно очень велика, поскольку языки постоянно взаимодействуют друг с другом в рамках когнитивной системы человека, влияют на мыслительные процессы и память и накладывают отпечаток на личностные характеристики, не говоря уже о социокультурной составляющей.

Литература

Воробьева А.А., Новикова И.А., Шляхта Д.А. Типологические особенности настойчивости и учебные достижения студентов-лингвистов // Акмеология. 2015. № 3 (55). С. 50-51.

- Зарембо Г.В. Качественная характеристика общительности учащихся успешных и менее успешных в освоении иностранного языка // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. №2. С. 81-84.
- Крупнов А.И., Кожухова Ю.В. Свойства личности и успешность в изучении иностранного языка // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. №1. С. 107-111.
- Кудинова Н.В., Кудинов С.С. Роль индивидуально-типологических особенностей проявления общительности в успешности освоения иностранного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 3. С. 127-131.
- Новикова И.А. Соотношение индивидуально-типических особенностей личности и специфики учебной деятельности студентов // Педагогическое образование в России. 2009. № 4. С. 100-108.
- Хархурин А.В. Введение программы билингвального и творческого образования в учебный план российских школ // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. №4. С. 16-28.
- Averill J. R., Chon K. K., Hahn, D. W. Emotions and creativity, East and West // Asian Journal of Social Psychology. 2001. 4. P.165–183.
- Conti G. Why making students books should be the least of a language teachers' priorities URL: <https://gianfrancoconti.wordpress.com> (Дата обращения: 7.01.2017).
- Cummins, J. The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis // Working Papers on Bilingualism 1976. 9. P. 1–43.
- Kharkhurin, A. V. Multilingualism and Creativity. Bristol, UK: Multilingual Matters. 2012.
- Kharkhurin, A.V., Isaeva, M.G. Language mediated concept activation in bilingual memory as a facilitation mechanism of creative behavior. // Paper presented at the 10th International Symposium on Bilingualism. Rutgers University, NJ., 2015.
- Kroll, J. F., de Groot, A. M. B. Lexical and conceptual memory in the bilingual: mapping form to meaning in two languages in A. M. B. de Groot and J. F. Kroll (eds), Tutorials in Bilingualism // Psycholinguistic Perspectives. 1997. P. 169–199.
- Li Wei, Wu, C.-J. Polite Chinese children revisited: creativity and the use of code switching in the Chinese complementary school class-room // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2009. 12. P.193–211.
- McLaughlin, B. Second-language Acquisition in Childhood. Vol. 1: Preschool Children, second edition. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1984.

Montgomery, D., Hodges, P. A. and Kaufman, J. S. An exploratory study of the relationship between mood states and creativity self-perceptions // Creativity Research Journal. 2004. 16. P. 341–344.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ

Т. В. Кузнецова, А. А. Воробьева

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Вооруженные силы разных стран несут ответственность за безопасность своих сограждан, поддерживают мирные отношения между государствами, при необходимости принимают участие в военных конфликтах. Для успешного выполнения своих основных задач военным необходим грамотный офицерский состав; его подготовка является важной частью военной службы, ведь именно на офицерский состав возложена ответственность за принятие решений, исполнение приказов, жизнь и здоровье не только личного состава, но и гражданского населения. При этом в личной и профессиональной самореализации офицеров есть некоторые особенности. Изучению профессиональной самореализации посвящены работы отечественных (А.В. Барабанщиков, Г.А. Волковицкий, А.А. Глоточкин., А.В. Гнездилов, В.П. Каширин, С.И. Кудинов) и зарубежных (А. Маслоу, А. Адлер, К. Хорни) специалистов.

Военная служба, в отличие от большинства видов гражданской трудовой деятельности, не имеет четкого разделения на собственно работу и частную жизнь. Офицер постоянно находится в состоянии готовности, что неизменно накладывает отпечаток на его психологическое и эмоциональное состояние. Напряженный график служебного времени требует от военнослужащих большей самоотдачи и психологической устойчивости к стрессовым ситуациям.

Личность раскрывается и реализуется в той сфере, которая наиболее значима и ценна для нее, а результаты приносят удовлетворение и положительно влияют на самооценку. Для офицеров такой сферой является их военно-профессиональная деятельность.

Таким образом, офицер старается реализовать не только свои личные, но и профессиональные качества, а также профессиональные знания, навыки и умения, стремится развить свою индивидуальность, завоевать авторитет и общественное признание. Способом такого проявления личности офицера выступает его военно-профессиональное самоутверждение. В процессе военно-профессионального самоутверждения (ВП СУ) офицер стремится к выявлению зоны личностной ответственности за развитие своей индивидуальности средствами ВП СУ. При этом он стремится объединить то, что было и потенциально есть в его личности, с тем, что несет в себе военная профессия. (Наседкин С.Б., 1997). Самореализация у офицеров схожа с самореализацией у гражданских руководителей, но для военных развитие личностных качеств играет гораздо большую роль.

Наиболее существенными для офицера являются интеллектуальные и познавательные качества. Они характеризуются способностью к анализу, обобщению, сравнению; склонностями к конкретному виду военно-профессиональной деятельности; ведущими интересами и их направленностью; методическими навыками в самостоятельной работе по самосовершенствованию; уровнем внимания и наблюдательности; характеристиками памяти и др.

Не менее существенными для военнослужащего являются волевые качества. К числу профессионально важных из них относятся целеустремленность, самообладание, решительность, самостоятельность, настойчивость, способность принимать самостоятельные

решения и добиваться их выполнения, инициативность, исполнительность.

Большое влияние на полноту и качество профессиональной деятельности военнослужащего оказывают особенности его эмоциональной сферы. Они отражаются во внутреннем (эмоциональном) отношении военнослужащего к явлениям и объектам окружающего мира, побуждая его к активности, преодолению трудностей. Эти особенности характеризуются направленностью переживаний, сформированностью чувства профессионального долга, способностью управлять своим эмоциональным состоянием в экстремальных условиях военно-профессиональной деятельности. (Калюжный А.С., 2004)

Важной характеристикой психологического портрета военнослужащего является направленность личности, то есть совокупность наиболее устойчивых жизненных и военно-специальных целей, отношений к существующим сторонам службы и другим социальным ценностям, а также мотивы его деятельности и поведения.

При изучении направленности личности необходимо определять:

- уровень морально-нравственного развития, иерархию общечеловеческих, национально-государственных и личных ценностей воина, содержание и устойчивость убеждений и их влияние на внешнее поведение и эффективность воинской деятельности;

- близлежащие и перспективные цели деятельности, жизненные планы, доминирующие мотивы и их причинную обусловленность, отношение воина к своему профессиональному росту, повышению боеготовности и боеспособности части, подразделения;

- преобладающие личные потребности, интересы, увлечения и желания, устремления и склонности. (Мальшев И., 1996)

Не менее важным аспектом профессионального самоутверждения является четкое понимание Я-концепции. В ее основе лежит самосознание личности как субъекта и объекта деятельности и самопознание. (Марков А.С.. Хисамбеев Ш.Р., 2015) Строгая субординация, существующая в войсках сегодня, ограничивает развитие таких черт личности как инициативность и любознательность. В тоже время, от сержантского состава и солдат нельзя требовать инициативности и самостоятельности, поскольку их деятельность связана с повышенной опасностью и необдуманные действия могут привести к непоправимым последствиям, а от офицеров наоборот ожидается и самостоятельность, и быстрота принятия решений, особенно на учениях или в боевых условиях. И здесь возникает вопрос – в какой момент от военнослужащего можно требовать проявления инициативности? Для старших офицеров важно не пропустить момент психологической готовности подчиненных к принятию ответственных самостоятельных решений. Это может стать одним из ключевых факторов при назначении на высшую воинскую должность.

Мы видим, что для офицеров самореализация является не только личностно, но и профессионально значимым аспектом их деятельности. Также необходимо отметить, что требования, предъявляемые к личности офицера, являются многообразными, комплексными и достаточно высокими, т.к. от их развития зависит не только успешность и неуспешность выполнения деятельности, но и жизни и здоровье других людей.

На основании вышеизложенного встает вопрос профессионального отбора кадров. Проблема профессионального отбора руководящего состава остро стоит не только в гражданском обществе, но и в военной среде. Этот вопрос требует дальнейшего изучения и междисциплинарных исследований.

Литература

- Калюжный А.С. Психология личности военнослужащего: Учебное пос. [Электронный ресурс]. –Н.Новгород: НГТУ, 2004. –39 с. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/184/46184/files/nntu11.pdf>.
- Караяни, А.Г., Сыромятников, И.В. Введение в профессию военного психолога. – М. : Академия, 2007.
- Кудинов С.И. Психологические аспекты самореализации личности военнослужащих// Актуальные вопросы психологии в области человеческого фактора/ Материалы второй международной научно-практической конференции 20-22 марта 2008 г./ - Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО Урал.гос.пед. ун-т. - С. 227 - 230.
- Мальшев И. Изучение и учет индивидуально-психологических особенностей подчиненных в повседневной служебной деятельности // Ориентир. - 1996. - № 12.
- Марков А.С., Хисамбеев Ш.Р. Изменение самосознания курсанта в ходе развития субъектности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2015. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-samosoznaniya-kursanta-v-hode-razvitiya-subektnosti> (дата обращения: 24.01.2017).
- Наседкин С.Б. Психологические особенности военно-профессионального самоутверждения офицеров полкового звена Сухопутных войск: Дисс...канд. психол. наук. – Москва, 1997 – 243 с.
- Samir Rawat Enhancing Self-Esteem of the Soldier. Journal of Defence Studies // Vol.2 No 2. April 2011 – p. 122-137.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

Л.М. Подольская-Катчан

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Самореализация личности является основным фактором мотивации к развитию личности как таковой, особенно в образовательном процессе у людей молодого возраста. В современных условиях обучения в высшем учебном заведении, студент должен обладать сильным стимулом к самообразованию, а также, определенным набором качеств, таких как: устойчивость к стрессовым

ситуациям, изменениям в окружающем мире, активностью жизненной позиции, стремлением к достижению цели. Из года в год, подвергается модернизации система образования, и студенту нужно быть готовым стать гибким и дипломатичным в новых ситуациях для того, чтобы достичь решения своих собственных задач.

Вопросом самореализации в разное время занимались следующие отечественные исследователи: Л.И. Ожигова, Л.В. Попова, Р.Г. Гаджиева, И.В. Костакова, Т.З. Козлова, Н.Г. Шевченко, И.В. Солодникова, З.Ш. Мухтарова, О.И. Пустовит. Основным отличием отечественных исследований самореализации можно назвать исследование данного явления как комплексного. Данная тенденция отражается в работах Л.А. Коростылёвой (самореализации 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 многомерное образование) (Кудинов, 2016).

Для выявления психологических особенностей самореализации личности использовалась методика С.И. Кудинова, «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ).

Методика включает в себя 16 базовых шкал (социально-корпоративные установки, субъективно-личностные установки; активность, инертность; оптимистичность, пессимистичность; интернальность, экстернальность; социоцентрическая мотивация, эгоцентрическая мотивация; креативность, консервативность; конструктивность, деструктивность; социальные барьеры самореализации и личностные барьеры самореализации) и дополнительную шкалу искренности. Базовые шкалы объединены в восемь компонентов (Кудинов С.И.).

Наиболее существенно-значимыми для студента являются следующие качества: стремление быть полезными людям, обществу, делу, становление индивидуальности, интенсивность самовыражения студента в различных областях жизни, желание доводить начатое дело до конца, эмоциональная реакция на происходящее в жизни.

Не менее существенными для студента являются уверенность в знаниях и возможностях применения знаний в деле, направленность действия в альтруистическое или эгоистическое русло, осмысленность, осознанность, оригинальность поступков и действий студента.

Большое влияние на самореализацию оказывает самовыражение потенциальных возможностей, достаточность знаний, умений и компетенций студента для дальнейшего трудоустройства и профессиональной деятельности.

В деятельности и развитии студентов большую роль играет мировоззрение – система представлений, идей, убеждений, взглядов на окружающую действительность. Оно проявляется в понимании и оценке действительности, различных событий и фактов, в социальном поведении человека, его поступках, деятельности, накладывает отпечаток на чувства, волю, мотивы.

Необходимо также отметить, что поведение и деятельность студентов зависит от различных особенностей темперамента и характера. Темперамент влияет не только на проявление чувств или скорость переключения внимания, но и на другие психические процессы.

Характер формируется в процессе деятельности в зависимости от ее мотивов и общего отношения студента к окружающей действительности (Посулько, с. 98).

Для описания психологического портрета студента нужно учитывать средний возраст от 16 до 23-х лет, что однозначно относится к периоду молодости. Именно в этот период наступает повышение активности,

работоспособности и способности усваивать материал. Адаптация первокурсников проходит обычно за три – шесть месяцев с момента начала обучения. Исследование проводилось в начале второго семестра, после окончания данного периода. Именно в этом возрасте интерес к своим эмоциям, способностям и потенциальным возможностям особенно высок, по-этому, студенты легко соглашаются на эксперименты в виде исследований с условием узнать их результаты. Что является одним из оснований полагать, что проведенное автором исследование является достоверным.

В первые годы обучения у студентов усиливаются сознательные мотивы поведения, меняется круг общения, следственно, студент проявляется по-новому для себя самого. По большому счету, в этот момент времени, студент делает выбор: стать собой (если ему это не удалось сделать в школе) или подражать лидерам, примерам, копировать качества успешных однокурсников, друзей, даже преподавателей. Проявляются такие качества как владение собой, целеустремленность и постепенно происходит определение социальной роли.

Исследование проводилось на студентах 1-2 курса РУДН в количестве 88 человек, из которых 40 юношей и 48 девушек. Студентам было предложено ответить на 120 вопросов теста по 6-ти бальной шкале: 1 – «нет», 2 – «чаще нет», 3 – «когда как», 4 – «чаще да», 5 – «да», 6 – «однозначно да».

Результаты показали, что по шкале искренности получили сомнительно достоверный результат 12 студентов, что составляет 13, 6 % от общего количества испытуемых и говорит о том, что большинство респондентов были заинтересованы в опросе и исследовании. По результатам теста было выявлено доминирование одного из трех видов самореализации. Профессиональная самореализация проявилась у 35 % испытуемых студентов как высокая. Это говорит о том, наиболее значимым фактором для данной группы студентов является достижение результатов в

деятельности как профессиональной, так и учебной и спортивной. Социальная самореализация как свидетельство о значимости для студента общественной деятельности – у 14,4 % испытуемых проявилась на низком уровне, а личностный вид самореализации у 37 % испытуемых проявился как очень высокий, что говорит о желании самовыражения своих личностных качеств для достижения целей и результатов, а также о желании постоянного личностного развития студента.

При качественной обработке результатов выделены наиболее выраженные шкалы, а именно: 10-я шкала «Эгоцентрическая мотивация», 11-я шкала «Креативность» и 13-я шкала «Конструктивность». Конструктивность дает возможность достижения целей, креативность указывает на неординарные способы достижения целей, а эгоцентрическая мотивация самореализации показывает, что побудительной силой достижения результата является узколичностный мотив, при котором студент развивает в себе отдельные свойства и способности, помогающие ему достичь личной цели, вопреки как обстоятельствам (в том числе и препятствиям), так и мнению окружающих.

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод, что самореализация личности студентов взаимосвязана с рядом внешних и внутриличностных факторов, которые следует изучать отдельно, например, решение взаимоотношений с родителями, самоидентификация в мире, влияние копинг-стратегий на развитие самореализации личности, стрессоустойчивость и т.д. В данном исследовании были определены лишь доминирующие свойства личности, которые влияют на самореализацию.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о необходимости выявления дополнительных факторов влияния на самореализацию личности студента.

Литература

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

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Системный подход в исследовании самореализации личности//Российский научный журнал. 2015.№ 2 (45). С.138-143

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Айбазова С.Р. Ценностно-смысловые предикторы самореализации личности. Монография. – М.: РУДН, 2016. - 232с.

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. 31.

Mikhailova O.B., Kudinov S.I., Marin Jerez K.G. Value-Motivational Characteristics of Innovativeness Prospects for Successful Self- Fulfillment// Mediterranean Journal of Social Sciences.-Vol. 6, №. 3. S 2.- May 2015.- С. 105-12.

«АВТОПОРТРЕТ» КАК ТЕХНИКА РЕКУРСИВНОГО САМОУГЛУБЛЕНИЯ В ЗАДАЧАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В.А. Михеев

*Россия, Москва, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова*

Профессиональное самоопределение всегда представляет собой **двунаправленный поиск**, соотносящий имеющиеся *представления о мире профессий* с рекурсивно возобновляемым *«образом своего Я»*, включающем как *мотивационно-смысловую* компоненту (о чём мечтаю, к чему стремлюсь и чего я действительно хочу), так *когнитивную* (что я знаю) и *хабитуальную* (что умею и какими навыками владею). Это означает, что у оптанта – человека, выбирающего себе профессию – с одной стороны должно сложиться правдоподобное представление о

привлекательных видах профессиональной деятельности, а с другой – адекватное представление о своих способностях и возможностях, т.е. о своём *потенциале профессионализации* (Михеев В.А., 2016).

Если ознакомление с миром профессий (что является одной из первоочередных задач традиционного профконсультанта) сводится в основном к информированию – об имеющихся областях приложения трудовых сил, о востребованных сейчас и перспективных в будущем видах трудовой деятельности, наконец, о вероятных результатах труда (достойной зарплате, возможности карьерного роста и достижения социального статуса, а также могущих последовать профессиональных осложнениях), то с раскрытием потенциала профессионализации дело обстоит труднее. Кроме уже проявленных и заявивших о себе способностях, что могло иметь место в ранее случавшихся жизненных и учебных ситуациях (их можно определить как *явный потенциал*), всегда имеются и такие, которые ещё не заявляли о себе (*скрытый потенциал*). Каждый человек несёт в себе гораздо больше того, что он знает о себе и о чём готов отчитаться. Это как раз и составляет его пока что ещё невостребованный ресурс, в том числе и *скрытый потенциал профессионализации*.

Можно ли помочь *оптанту* – человеку, выбирающему себе профессию – проявить свой скрытый потенциал и более адекватно реконструировать своё представление о себе («Образ своего действительного Я»)? Путей можно предложить, по крайней мере, два. Или создавать для него всё новые и новые непривычные, ранее не встречавшиеся ситуации, в которых могут проявиться скрытые способности – такие, о которых он даже и не подозревал. Но тогда нужно иметь довольно обширный арсенал подходящих case-задач (на многие случаи жизни) и возможность их организовывать, что совсем не просто. Например, таких, которые использовал В.А.Петровский в исследованиях феномена надситуативной активности, или

таких, которые применял С.Аш в исследованиях конформизма, или провокативных ситуаций, которые изобрёл С.Милгрэм для оценки готовности подчиняться авторитету.

Но одно дело, когда изучается какой-либо отдельный феномен и для этого достаточно воссоздавать одну и ту же ситуацию, и совсем другое – когда отыскивается нечто пока неявное, и когда таких ситуаций должно организовываться неопределенно большое количество. И это всё должно лечь на плечи профконсультанта. Очевидно, что такая задача трудно выполнима.

Другой путь – подобраться к скрытому потенциалу в обход как текущих рациональных представлений оптанта о себе, его *актуальной «Я-концепции»* (достаточно адекватно выявляемой вербальными диагностическими методиками), так и в обход трудностей использования case-задач.

Кьеркегор написал: «Я – это отношение, относящее себя к себе самому». Базовой основой такого самоотношения, как утверждают многие психотерапевты и феноменологически ориентированные философы (В.Райх, К.Дюркхайм, А.Лоуэн, М.Мерло-Понти, Ж.-Л.Мариян, и многие др.), является телесность человека. Именно поэтому больший вес приобретают телесно-ориентированные техники, позволяющие человеку продвигать себя к границам своих возможностей, извлекая опыт собственной телесности, подспудно несомый им и значительно превышающий уже имеющиеся знания о себе, интегрированные в «Образе своего Я». Одной из ключевых характеристик телесности является её целостность, которую можно определить как **«изначальную целостность <ум-тело>»** (Бескова И.А., Князева Е.Н., Бескова Д.А., 2011). Именно в силу своей одноприродности с процессом общей мировой эволюции, **«интегральная телесность»** – по И.А.Бесковой – несёт в себе всю полноту информации о конкретном лице. Но из-за того, что такая информация отделена от уровня логико-

вербального сознания барьером эго, она не доступна нашему осознанию непосредственным образом (См. там же).

Телесно-ориентированные психотехники всё же своими средствами преодолевают этот барьер и позволяют человеку отразиться «знания» глубинных слоёв психики, в том числе и искомый оптантом потенциал профессионализации. Подходящей для целей рекурсивного самоуглубления может стать методика «Автопортрет». В арт-терапии она чаще всего используется как проективная психодиагностическая процедура (Малкина-Пых И.Г., 2007). Но она же может способствовать и эффективному раскрытию потенциала профессионализации: сначала арт-средствами поднимая «Образ своего действительного Я» из глубин психики в поверхностные слои сознания, а затем «высматривая» в нём те качества, о которых человек ранее даже не подозревал, но которые могут оказаться решающими для профессионального самоопределения и дальнейшего пути профессиональной творческой самореализации.

В качестве подходящего примера можно привести самоуглублённый поиск новых форм музыкальной выразительности австрийским композитором-новатором Арнольдом Шёнбергом. Он специально никогда не учился рисованию, но именно тогда, когда начался новый виток его жизни и он приступил к написанию теоретического труда по атональной гармонии, именно тогда он с какой-то особой страстью отдаётся живописи и многократно множимому написанию своих автопортретов. Буквально за один год (в основном, 1910-й) Шёнберг создал более десятка своих автопортретов. Можно подумать (и, видимо, это так и было), что вглядываясь то и дело в себя и пытаясь выявить новые черты своего «Я-образа», композитор шёл к потаённым глубинам своей личности, к тому, может быть, родовому опыту, который «задавлен» и скрыт под слоем вербально-логического сознания. Если учесть, что всю жизнь он был подвержен страхам, то вполне вероятно, что через

портретные самопрезентации Шёнберг искал и укреплял уверенность в себе. Он узнавал себя как такую творческую личность, которая способна на разрушение сложившихся стереотипов музыкального «правописания».

При рисовании автопортретов, рекомендуется ставить следующие задачи: написать свой автопортрет из недалёкого прошлого; портрет, каким был в раннем, но уже сознательном детстве; портрет себя в будущем; портрет, как рентгеновский снимок открывающий потаённые ресурсы. Такое рекурсивно возобновляемое «исследование» разных ипостасей себя позволяет оптанту преодолеть барьер эго-сознания и дополнить ранее сложившийся «Образ своего Я» новым содержанием. Каждый раз после того, как очередной портрет завершён, изображённое следует переводить в рациональное описание, – вербальный «Образ своего Я», инициирующий новую «Я-концепцию». Для этого, опираясь на достаточно полный список личностных черт (Шмелёв А.Г., Похилько В.И., Козловская-Тельнова А.Ю., 1988), оптант «расшифровывает» свой автопортрет, тем самым наделяя себя ранее не известными качествами личности и свойствами характера. То же самое ему следует сделать со списками возможных организационно-менеджерских и исполнительно-деловых способностей. Причём, инициативу в интерпретации портрета нужно предоставлять самому оптанту (и даже побуждать его к этому). Таким образом, глядя на свой автопортрет как на своё зеркальное отражение, оптант теперь уже на уровне рационального самоотношения замечает свои ранее скрытые стороны, которые говорят ему о его профессиональной предрасположенности.

Порой, ссылаясь на то, что не умеют рисовать, некоторые чувствуют неуверенными себя в этом деле и даже испытывают сопротивление. Снять такие излишние опасения и напряжение помогает finger-метод – рисование пальцем, часто проводимый с закрытыми глазами (особая техника).

Наконец, на завершающем этапе профессионального самоопределения, когда оптант открыл в себе задатки ко вполне определённым видам трудовой деятельности, ему навстречу, с помощью различных средств информирования, выступают *требования профессии*, предъявляющие перечень *профессионально важных качеств (ПВК)*. Замыкание их на теперь уже вполне адекватный (рекурсивно возобновлённый) «Образ своего Я» служит условием осмысленного решения и выбора пути предстоящей профессионализации.

Литература

- Бескова И.А., Князева Е.Н., Бескова Д.А. Природа и образы телесности. М.: Прогресс-Традиция, 2011.
- Малкина-Пых И.Г. Телесная терапия. М.: Эксмо, 2007.
- Михеев В.А. Профессиональное самоопределение как процесс двунаправленного поиска и помогающие в этом психотехники // «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». Материалы IX Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 21-22 апреля 2016 г.). М.: Изд-во РУДН, 2016. Т. 2. — С. 688-697.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

А.И. Позин

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Профессиональная деформация – это негативные проявления изменений в личности профессионала, вызванные противоречивым влиянием профессиональной деятельности и отрицательно сказывающиеся на неё. В сущности, это регресс в воспитании и развитии личности. Который особенно опасен у сотрудников правоохранительных органов, ибо профессиональная

деформация чаще всего становится причиной случаев нарушения законности, особенно таких, как рукоприкладство, угрозы оружием, незаконные задержания и аресты, силовое принуждение к даче признательных и свидетельских показаний, неадекватное ситуации применение оружия и др. (Столяренко А.М., 2000). Профессиональная деформация затрагивает все стороны личности сотрудника, и проявляется в профессионально – нравственной, профессионально – интеллектуальной, эмоционально волевой сферах.

Таким образом, проблема профессиональной деформации личности сотрудников, является одним из фундаментальных вопросов работников кадровых служб и психологов подразделений. В современной психологической литературе накоплен внушительный материал по данной проблеме. При этом принято выделять три группы факторов, ведущих к возникновению профессиональной деформации: факторы, обусловленные спецификой правоохранительной деятельности, факторы личностного свойства, факторы социально-психологического характера (Буданов А. В., 1992) Рассматривая профессиональные деформации в общем плане, Э.Ф. Зеер отмечает: “...Многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности приводит к появлению профессиональной усталости, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности. Профессиональная деформация - это постепенно накопившиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности” (Зеер Э.Ф., 1997). Из чего можно предположить, что данный процесс происходит параллельно профессиональному становлению сотрудника и, так или

иначе, влияет на его самореализацию, как в личностном, так и в профессиональном плане.

Данное утверждение требует научного изучения, цель которого, во – первых, более разностороннее понимание формирования и развития профессиональной деформации у сотрудников, во – вторых, нахождение более эффективных путей в вопросах профессионального становления, и воспитательной работе, как молодых, так и опытных сотрудников. Исходя из выше сказанного, было проведено исследование в одном из подразделений МВД России, выборка состояла из 60 сотрудников, занимающих разные должности, и имеющие различные стаж службы в органах внутренних дел, от 2 до 14 лет. Были выбраны две методики, В.В. Бойко для определения уровня эмоционального выгорания, и МОСЛ С.И. Кудинова для определения уровня самореализации личности сотрудников. Методика С.И. Кудинова выбрана из-за возможности понимания самореализации личности, как сложного многомерного процесса, что обеспечивает более полное понимание взаимосвязи изучаемых объектов исследования. По мнению С.И. Кудинова «...самореализация – включает в себя комплекс различных психологических образований и в целом представляется сложной функциональной системой, которая объединяет в себе инструментально-стилевые и мотивационно-смысловые устойчивые характеристики личности, обеспечивающие постоянство стремлений и готовность к самовыражению, в различных сферах жизнедеятельности на протяжении всех возрастных периодах онтогенеза» (Кудинов С.И.).

Выборка распределилась по четырем уровням самореализации личности – интенсивный, гармоничный, адаптивный, иррациональный. Каждый из уровней говорит об активности стремления развития сотрудником себя в личностной, социальной и профессиональной сферах. Так на интенсивном уровне, данное стремление наиболее выражено,

в то время как, на иррациональном, представляется инертным. Далее был проведен сравнительный анализ эмоционального выгорания на каждой фазе (напряжение, резистенция, истощение), с уровнями самореализации.

Полученные данные свидетельствуют о наименьшей выраженности фаз эмоционального выгорания у сотрудников с интенсивным уровнем самореализации личности. Большая выраженность характерна для гармоничного уровня, и особенно выражены фазы эмоционального выгорания у сотрудников адаптивного уровня, где особенно проявляет себя фаза резистенции с симптомами «неадекватное эмоциональное реагирование» и «редукция профессиональных обязанностей». Из чего следует, что адаптивный уровень самореализации личности недостаточен для успешной оперативно – служебной деятельности, поскольку наиболее часто характеризуется поведением, вступающим в резонанс с требованиями, предъявляемыми к сотруднику правоохранительных органов. Ввиду того, что для 21 % опрошенных сотрудников характерен адаптивный уровень самореализации личности, поведение характеризующиеся данными симптомами встречается в структуре достаточно часто. Так же обращает на себя внимание фаза истощение, с ярко выраженным симптомом «психосоматические расстройства». Что говорит, о более трудном перенесении условий служебной деятельности, данными сотрудниками. Отдельно стоит отметить, иррациональный уровень самореализации личности. Во многих аспектах эмоционального выгорания данный уровень, равнозначен или даже менее выражен, нежели интенсивный, и в особенности гармоничный уровни самореализации личности. Исключение составляет фаза напряжения с симптомом «неудовлетворенность собой». Как правило, данные сотрудники давно находятся на занимаемом ими месте, должностные инструкции которых, им хорошо знакомы. Однако проявлять себя в другой должности, даже

более престижной не предоставляется им возможным, ввиду, личностных или социальных особенностей. Это характерно не только для сержантского состава, не желающих получать высшее образование, вследствие чего офицерские звания и должности, но и офицерского. Но при этом, неудовлетворенность своим положением у них все же отмечается.

Таким образом, мы наблюдаем, чем выше показатели уровня самореализации личности сотрудника, тем ниже выраженность симптомов эмоционального выгорания сотрудников полиции. Естественно данный вопрос требует более глубокого анализа и понимания, цель которого, нахождение путей улучшения эффективности оперативно – служебной деятельности сотрудников, предупреждения и минимизации у них профессиональной деформации личности. Однако можно уже сейчас констатировать тот факт, что существует взаимосвязь между стремлением сотрудника к личностному и профессиональному росту, и степенью подверженности им физическим и психологическим нагрузкам во время несения службы, то есть профессиональной деформации личности.

Литература

Буданов А. В. Педагогика личной профессиональной безопасности сотрудников ОВД. - М., 1992.

Зер Э. Ф. Психология профессий. - Екатеринбург, 1997.

Кудинов, С.И. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности// Самореализация личности в межкультурном пространстве[Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. – М.:РУДН, 2012.- С. 52-56.

Кудинов С.И. Особенности самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2014. - № 3. - С. 45-53.

Кудинов С.И., Кудинов С.С 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.

Столяренко А.М. Юридическая педагогика. Москва: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ». Издательство «ЭКМОС», 2000

УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТО В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.В. Степина

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

На данный момент информация играет одну из архиважных ролей в современном обществе, это касается не только профессиональной сферы, но и обыденных жизненных ситуаций. Информационно-коммуникативное общество подверглось сильнейшей модификации, которое повлекло за собой проникновение коммуникации во все сферы, что в свою очередь повлияло на само понятие коммуникации, и следовательно, на ее структуру, процессы и роль в целом. Во времена научно-технического прогресса и практически вседоступной информации - понятие коммуникация равно общению считается сильно устаревшим и принимает более широкое понимание этого явления как процесса, которое всесторонне влияет на жизнедеятельность каждого из нас и проникает во все его области.

Информационные потоки усиливаются и растут, можно сказать, в геометрической прогрессии, следовательно, потребность в информации возрастает, а также с профессионалами, работающими в этой области. Что мы подразумеваем под «коммуникативным пространством»? В данной работе под коммуникативным пространством мы понимаем – сферу деятельности, в которой происходит взаимодействие между людьми и/или группами людей. Тип профессий по предмету труда «человек – человек» очень распространенный. Сюда входят как исполнительные

(мед.сестра, официант, продавец), творческие (сценарист, пиарщик, психолог), так и руководящие (менеджер, спортивный тренер, супервайзер) должности. Спрос на такие профессии возрастает с каждым годом, а информированность всегда повышает эффективность деятельности любого вида.

В настоящее время проблема самореализации личности в коммуникативном поле является одной из центральных, поскольку обеспечивает с одной стороны - повышение профессионализма специалиста, а с другой - благоприятно сказывается на взаимодействии с партнером по коммуникации. В современных исследованиях самореализацию изучают как комплексное психологическое образование. В полисистемном подходе Кудинова С.И. самореализация обозначена как совокупность определенных характеристик личности обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза.

Согласно многочисленным современным исследованиям самореализация способствует развитию творческих, профессиональных, личностных качеств, повышает уровень качества жизни и всецело влияет на деятельность индивидуума.

Значительным для исследования является положение о том, что на сегодняшний день, профессиональная сфера является одним из важнейших направлений жизнедеятельности. Зачастую, именно профессиональную сферу выделяют как ведущую сферу самореализации личности. Профессиональное саморазвитие является неотъемлемой составляющей системы личностного роста человека и профессиональной компетенции современного специалиста. Это сознательная деятельность, направленная на совершенствование своей личности в соответствии с профессиональными требованиями, для ее развития необходима огромная работа над собой, немалый багаж

знаний, опыт, желание к самосовершенствованию, самодисциплина и самообучение.

Для более полной характеристики рассматриваемого вопроса были изучены современные работы, изучающие самореализацию личности. Так например, в настоящее время можно выделить ряд работ где отчасти проблема самореализации исследована и совпадает с нашими утверждениями.

В диссертационном исследовании Авдеева Н.П. «Влияние настойчивости на успешность самореализации личности студентов» утверждается, что «Самореализация личности в процессе онтогенеза претерпевает спады и подъемы. А ее актуальность возрастает при смене условий жизни и деятельности, возникновении новых требований со стороны общества. В условиях современной, общемировой, системной нестабильности, личность, сформировавшая устойчивые жизненные позиции, оказалась не готовой к выполнению этих требований в разных сферах жизнедеятельности. Столкнулась с необходимостью переоценки своих установок и способностей, преодоления многочисленных стереотипов, поиска инновационного, оригинального и самостоятельного пути, обеспечивающего полноценное раскрытие собственных скрытых возможностей».

Архипочкина К.В. в диссертационном исследовании «Взаимосвязь свойств темперамента и самореализации личности», отмечает «В то же время согласно современным исследованиям успешность самореализации личности не только гарантирует эмоционально-личностное благополучие субъекта, его удовлетворенность качеством жизни и развитие личностного потенциала, но и, пожалуй, главное – способствует развитию профессионализма, повышая уровень профессиональной компетентности специалиста».

Несмотря на вышеуказанные исследования, в которых проблема самореализации рассмотрена с разных сторон,

вопрос о профессиональной самореализации специалистов в коммуникативном пространстве требует своего дальнейшего исследования. Так например, не раскрыта роль социального интеллекта в контексте самореализации личности в коммуникативном пространстве, хотя известно, что социальный интеллект обеспечивает понимание другого человека или группы людей, возможность спрогнозировать поведение и понять намерения, благодаря жестам, знакам, словам, и др.

По мнению Е.С. Михайловой (Алешиной), социальный интеллект – это интегральная, интеллектуальная способность. Обеспечивающая успешность общения и социальной адаптации, способность прогнозировать поведение людей в различных житейских областях, в разных житейских ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии. Формированию социального интеллекта способствуют не только социальная перцепция, социальная память, социальное мышление, но и социальная сенситивность. Под ней понимается особая, имеющая эмоциональную природу чувствительность к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям и целям.

В сфере коммуникативного пространства возникает очень много ссор, споров, разногласий и т.д., для понимания друг друга необходима такая способность как социальный интеллект, поэтому изучение данного вопроса является актуальным. Социальный интеллект помогает понимать чувства, эмоции другого человека, поэтому развитие этой способности обязательно для профессиональной самореализации в категории специальностей «человек - человек». В чем причина непонимания? В недостатке социального интеллекта; когда человек умеет правильно общаться, подавать себя, понимать своего собеседника, то конфликтных ситуаций становится в разы меньше, а в идеале они исчезают вовсе. Это необходимые знания как для

творческих, исполнительных, так и для руководящих должностей.

Как попытки преодолеть недостатки в профессиональной подготовке специалистов в области коммуникативного пространства мы предлагаем сделать акцент на развитии социального интеллекта, потому что это действительно важный механизм, который помогает правильно оценивать ситуацию и находить эффективные методы решения в различных ситуациях, как профессиональных, так и жизненных. Социальный интеллект считается одной из самых важных способностей, так как позволяет человеку эффективно и плодотворно взаимодействовать с окружающими. Развитие социального интеллекта является первоэлементом на пути достижения успеха практически в любой сфере деятельности. Умение находить общий язык и при этом извлекать для себя практическую выгоду, возможно именно это самые необходимые навыки в современном мире. В результате изучения различных источников мы пришли к выводу - социальный интеллект является одним из главных условий самореализации специалистов в коммуникативной сфере.

Литература

- Васильева И. А., Болотова У. В., Рясная Ю. О. Социальный интеллект как интегральная интеллектуальная способность // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №3-3.С.171-175
- Горчакова О. Ю., Богомаз С. А. Исследование социального интеллекта: проблемы, основные понятия и подходы // Психология когнитивных процессов.2015.№2.С.44-55.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности// Самореализация личности в межкультурном пространстве[Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. – М.:РУДН, 2012.- С. 52-56.
- Кудинов С.И. Особенности самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2014. - № 3. - С. 45-53.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. 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. Психологическая характеристика общительности народностей среднего Поволжья (на примере татар и чувашей) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 1. - С. 23-29

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ типологических проявлений общительности личности// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки/ - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. - Выпуск 3 (59). - С. 282-288.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТВЕТСТВЕННОСТИ, СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.С. Сундырева

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

В настоящее время в психологии наиболее значимыми становятся проблемы самореализации личности. В отечественной психологии, данная проблема в первую очередь связана со значительными изменениями, которые произошли в последние годы в нашей стране. Преобразование профессиональной структуры общества, снижение производства обусловили потребность в изучении взаимосвязи характеристик темперамента личности, характеристик профессиональной деятельности на процесс самореализации личности.

Развитию профессионализма способствует успешность самореализации личности, которая так же влияет на удовлетворенность состоянием жизни субъекта, его эмоциональное и личностное благополучие. Профессиональная деятельность субъекта является одним из

главных аспектов раскрытия процесса самореализации, она определяется как ведущая сфера самореализации личности. В связи с этим изучение самореализации личности является актуальной задачей. Чрезвычайную значимость получает изучение тех факторов и условий, которые благоприятствуют успешности самореализации и развитию профессионализма личности. Одним из условий, которое благоприятствует успешности самореализации – индивидуальный состав свойств темперамента, характеризующий уровень активности и эмоциональности субъекта. Сочетания свойств темперамента воздействуют на все стороны жизнедеятельности субъекта. Однако свойства темперамента, как одно из условий успешности самореализации личности, до настоящего момента не изучалось как отдельный предмет исследования.

Изучением особенностей самореализации, самоактуализации личности занимались как в отечественной, так и в зарубежной науке. Данные вопросы рассматривались в работах А.Адлера, К. Роджерса, А. Маслоу, А.Г. Асмолова, Д.А. Леонтьева и многих других. Вопросами самореализации в профессиональной сфере занимались С.А. Воломеев, Р.Г. Гаджиева, О.И. Пустовит.

Наиболее распространенными определениями самоактуализации являются определения, предложенные А. Маслоу: «Самоактуализация ... определена как полное использование и реализация способностей, таланта, потенциала личности...» (Райгородский, 2008) и К. Роджерсом: «Это стремление расширяться, распространяться, становиться зрелым, - стремление выразиться и задействовать все способности организма, в той мере, в которой это действие усиливает организм или самость» (Райгородский, 2008). Важной характеристикой самоактуализирующейся личности, по мнению К. Роджерса, является способность брать на себя ответственность. Когда субъект принимает на себя ответственность за свои действия

и поступки, он становится более психологически здоровым. Ответственность становится одним из главных критериев успешности самоактуализации и самореализации личности. Проблема ответственности берет свое начало в философии и психологии в направлении экзистенциализма, которое в своей основе рассматривает проблему смысла, стремления к ценностям, к свободе и ответственности. Данные вопросы волновали таких известных философов, как С. Кьеркегор, М. Хайдеггер и др. В современных исследованиях данного вопроса, самореализация определяется, как реализация собственного потенциала.

Большой вклад в решении вопроса самореализации личности внес доктор психологических наук, профессор Кудинов С.И. В своих работах он выделяет внешние и внутренние детерминанты, которые влияют на самореализацию личности.

В работе «Полисистемный подход исследования самореализации личности» Кудинов конструирует полисистемную модель исследования самореализации личности, в основе которой представлен системный подход. Он выделяет деятельностьную, социальную и личностную самореализацию личности (Кудинов, 2007).

Однако, несмотря на большое количество исследований в области самореализации личности, проблемы взаимозависимости самореализации и свойств темперамента практически не изучены.

На данный момент вопрос самореализации личности является актуальным в современном мире. Успешность применения своих способностей, потенциала является одним из главных критериев самореализации личности. Большое количество исследователей, как зарубежных, так и отечественных допускают, что главным условием для успешности самореализации личности является индивидуальная совокупность свойств темперамента и наличие принятия ответственности за свои действия.

Литература

- Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб., 2005. – 222 с.
- Кудинов, С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности / С.И.Кудинов //Сибирский педагогический журнал.- Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. – С. 337-346.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические вопросы самореализации личности// Самореализация личности в межкультурном пространстве[Текст]: материалы Международной научно-практической конференции. – М.:РУДН, 2012.- С. 52-56.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С 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. Особенности самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2014. - № 3. - С. 45-53.
- Райгородский Д.Я. Психология личности: Хрестоматия. Т.1. Самара, 2008. – 448с.
- Сахарова В.Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики. – Хабаровск, 2003. – 25с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗОВАННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

М.Ю. Храмов

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

Социальные и экономические преобразования, происходящие в стране и в современном мире, диктуют необходимость в непрерывном совершенствовании человека, повышении эффективности и продуктивности его деятельности с целью реализации всех его возможностей и способностей и развития общества.

Возможность и способность человека действовать эффективно, реализуя весь имеющийся потенциал, во многом зависит от сформированности личностных свойств, обеспечивающих этот процесс, среди которых одно из ведущих мест занимает организованность, проявляющаяся в рациональном планировании и последовательной реализации намеченных действий с целью достижения максимальных результатов при минимальном расходе сил и средств [1], [2].

Особое значение организованность как волевое свойство личности имеет для военнослужащих, от эффективности и результативности профессиональной деятельности которых зависит безопасность и защищенность как отдельного гражданина, так и государства в целом. Достоинство нести нелегкую воинскую службу и реализовывать себя в ней российским военнослужащим помогают патриотизм, преданность Отечеству, самоотверженность, самопожертвование, а также сила воли, настойчивость, организованность и другие волевые качества.

Нами проведено исследование организованности как свойства личности 155 военнослужащих, проходящих военную службу в Рязанском высшем воздушно-десантном командном училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова.

Организованность рассматривалась в рамках системно-функционального подхода к изучению свойств личности и индивидуальности А.И. Крупнова как система содержательно-смысловых (целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) характеристик, более зависимых от социальной среды, условий деятельности и, соответственно, более изменчивых; и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных, рефлексивно-оценочных) составляющих, обусловленных в большей степени такими природными предпосылками, как свойства нервной системы и темперамента [4]. Кроме того,

организованность исследовалась в контексте самореализации личности С.И. Кудиновым.

С помощью бланкового теста «Организованность» А.И. Крупнова в *содержательно-смысловом блоке* организованности военнослужащих было обнаружено доминирование личностно-значимых целей, осмысленности и отсутствие значимых различий между характеристиками внутри мотивационного и продуктивного компонентов (см. табл. 1). Это свидетельствует о том, что, действуя организованно, то есть рационально планируя и последовательно реализуя намеченные действия, эти военнослужащие правильно понимают организованность как проявление собранности и аккуратности, как способность рационально использовать время, соблюдать и поддерживать порядок во всем, которую необходимо развивать и совершенствовать. Однако в большинстве случаев они нацелены на достижение личных, эгоистических целей: обретение самостоятельности и независимости, достижение материального благополучия, укрепление собственного здоровья, реализацию и совершенствование себя и своих возможностей.

Отсутствие значимых различий между переменными внутри мотивационного и продуктивного компонентов организованности указывает на то, что проявления их организованности побуждаются и направляются, с одной стороны, альтруистическими мотивами, связанными с чувством долга и ответственности, желаниями внести вклад в решение общих проблем, а с другой, - эгоистическими мотивами, обусловленными стремлениями стать лидером, достичь более высоких результатов, сделать карьеру и как можно больше взять от жизни.

Таблица 1

Особенности организованности военнослужащих

Переменные	Средние значения	t-критерий Стьюдента	Значимость различий /p/
Общественно значимые цели	35,0710	-3,967	,000
Личностно значимые цели	38,5226		
Социоцентричность	36,9290	,037	,971
Эгоцентричность	36,8968		
Осмысленность	37,1935	12,665	,000
Осведомленность	21,5290		
Предметность	37,2452	-,273	,785
Субъектность	37,4839		
Энергичность	36,0516	19,866	,000
Аэнергичность	14,0387		
Стеничность	35,0710	14,320	,000
Астеничность	19,3419		
Интернальность	35,6194	17,931	,000
Экстернальность	18,9032		
Операциональные трудности	14,5613	1,308	,192
Эмоционально-личностные трудности	13,1613		

Примечания: достоверные различия выделены жирным шрифтом

Результатами проявления организованности и самодисциплины они считают и более быстрое достижение коллективных целей, и профессиональное развитие, расширение собственной компетентности, снижение тревожности и неуверенности в себе. По нашему мнению, это связано с тем, что в процессе присвоения специфической профессиональной идентичности они как защитники государства и Отечества принимают ответственность не только за себя и свою жизнь, но и за жизнь членов коллектива и Родину в целом. К ним приходит осознание того, что личный успех – это прежде всего результат

групповой работы, что действия и поступки, совершаемые на благо общества, способствуют в равной степени и удовлетворению личных желаний потребностей.

Инструментально-стилевой блок личностной организованности военнослужащих характеризовался преобладанием энергичности, стеничности, интернальности и отсутствием значимых различий между составляющими рефлексивно-оценочного компонента. Это указывает на то, что они стараются заранее обдумывать свою деятельность, тщательно контролировать и проверять себя в ходе работы, четко следовать намеченному плану, грамотно расставлять приоритеты. При этом они испытывают удовлетворение от аккуратно и последовательно выполненных заданий, удовольствие от возможности самостоятельно спланировать исполнение важного и ответственного поручения, переживают радостное возбуждение, когда им удается сделать важные дела в срок, прилив положительных эмоций от четкой организованности своей жизни. Кроме того, они независимы и самостоятельны в принятии решений, в первую очередь рассчитывают на собственные силы и средства, уверены, что успех в деле зависит главным образом от воли человека, считают, что постоянная нехватка времени – это следствие отсутствия дисциплины и неумения грамотно спланировать свою жизнь, а организованность – это результат целенаправленной работы над собой.

Невысокие значения характеристик рефлексивно-оценочного компонента организованности военнослужащих и отсутствие значимых различий между ними говорят о том, что иногда грамотно спланировать свои дела, четко организовать свою деятельность, успешно адаптироваться к быстро меняющимся условиям им мешают нехватка времени и навыков, бытовые проблемы, излишняя и необоснованная критика, а также отсутствие терпения и излишняя тревожность.

Таким образом, военнослужащие, осознавая важность и значимость организованности в жизни, готовы и стремятся действовать организованно ради достижения прежде всего личных целей. Однако специфика воинской службы Отечеству приводит к тому, что их стремление к организованности побуждается и направляется не только эгоцентрическими, но и социцентрическими мотивами, а результаты его практической реализации они ощущают и в индивидуальной, и в коллективной деятельности. Осуществление ими организованного поведения сопровождается положительными стеническими эмоциональными переживаниями и активно регулируется. Все это, несомненно, способствует успешности воинской службы и реализации в ней собственного потенциала.

Хотя порой они сталкиваются с недостатком умений и навыков, необходимых для рациональной организации своей активности, и бывают не сдержанны и импульсивны, чувствуя неуверенность в себе и своих силах.

Литература

- Ершова Р.В. Комплексное изучение организованности как системного свойства личности. Автореф. дисс. ... доктора психол. наук. М.: РУДН, 2009. – 42 с.
- Ершова Р.В. Психологические особенности организованности в зрелом (25-35 лет) возрасте// Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2008. Выпуск 12(68). С. 187-191.
- Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента: Учебное пособие. – М.: ИИЦ МГУДТ, 2007. – 56 с.
- Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – № 1 (3). – 2006. – С.63-73.
- Кудинов С.И. Сравнительный анализ факторной структуры организованности у учащихся в норме и с минимальными мозговыми дисфункциями// Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание.- Новосибирск, НГПУ. 2010 №5.- С.261-272.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ

Е.Ю. Шогорева

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Современный этап развития психологической науки характеризуется фундаментальной сменой объяснительной парадигмы, в рамках которой предметом психологии становятся не отдельные свойства, а целостный человек в интегративном взаимодействии всех его характеристик (Ананьев Б.Г., 2001, Герасимов В.П., 2013, Ключко В.Е., 2000, Кудинов С.И., 2014, Ломов Б.Ф., 1999). Это предполагает новое осмысление базовых понятий и необходимость исследовать человека в процессе его жизненного воплощения, поэтому и проблема феномена самореализации военнослужащего не является исключением.

В этой связи несколько иначе, чем это было прежде, может быть осмыслено содержание целевых установок психодиагностической деятельности. Смещение акцентов с целевой составляющей психодиагностики приводит к тому, что вместо выявления бесконечного разнообразия частных психологических свойств или типологических особенностей человека основное внимание будет уделено вопросам диагностики наиболее существенных свойств (Кудинов С.И., Крупнов А.И., 2008). Понимание и интерпретация психологической реальности, с которой взаимодействует исследователь, психолог-практик, в терминах системного подхода требует наличия адекватных диагностических средств.

Анализ доступной литературы, посвященной проблеме диагностики самореализации, показал наличие незначительного числа психодиагностических средств, так, например, авторы ряда исследований для диагностики самореализации используют: «Тест самоактуализации

Шострома в адаптации Л. Гозмана» (в основе которого лежат идеи самоактуализации А. Маслоу, концепций психологического восприятия времени и временной ориентации субъекта Ф. Перла и Р. Мэя, идей К. Роджерса и других теоретиков экзистенциально-гуманистического направления в психологии), а также «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Джеймс Крамбо и Леонард Махолик (разработанного на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла), адаптация Д.А. Леонтьева (Гозман Л.Я, 1995, Леонтьев Д.А., 1992, 2000).

Одной из последних разработок, не имеющих аналогов за рубежом, является Многомерный опросник самореализации личности (автор: профессор, член-корреспондент АПН С.И. Кудинов, 2008), позволяющий выявить специфику самореализации субъекта. Методика разработана в рамках авторского полисистемного подхода, где аргументировано, изложена сущность понятий самореализации (воплощение, опредмечивание своих способностей, знаний, умений и навыков, возможностей, здесь и сейчас, в настоящий момент времени в различных сферах жизнедеятельности) и самоактуализации (стремление реализовать свой потенциал в значимой для субъекта сфере в отдаленной или ближайшей перспективе).

Поскольку в процессе анализа литературы выявилось отсутствие таких приемов собственно для диагностики самореализации военнослужащих в терминах системного подхода, то перед нами прежде всего стояла задача в разработке адекватного диагностического инструментария, позволяющего установить изучаемый феномен.

Теоретический конструкт опросника самореализации военнослужащих. В основу разработанного опросника положено представление о том, что любая деятельность, которой человек занят, как образование, так и профессиональная деятельность, предполагают свободу выбора для субъекта, например,

учиться или не учиться, т.е. осуществляться (самореализовываться) в учебной деятельности или нет, выбрать или считать профессиональную деятельность своим призванием или нет. Поэтому процесс самореализации выступает, как возможность самому творить свой образ жизни, выходить за рамки существования и собственно творение себя, воплощение себя в той или иной деятельности, сделав собственный и произвольный выбор.

Согласно этому самореализация военнослужащих - это самовоплощение себя в военной деятельности, процесс самоосуществления, самотворения, когда субъект принимает или выбирает, или считает военную деятельность как способ самореализации. Осознание профессиональной деятельности субъектом как способа самореализации определяется возможностью удовлетворения им основных социальных потребностей: в защищенности, в положительных и социально одобряемых результатах деятельности, в популярности, в положительных жизненных перспективах, в творчестве. Кроме этого, самореализация - это одновременно и ощущение самодостаточности, успеха, превосходства и т.п.

С целью изучения самореализации офицеров нами был сконструирован опросник, направленный на выявление степени выраженности отношения субъекта к военной деятельности как способу самореализации, как самовоплощению себя в военной службе, в настоящий момент и в ретроспективе.

Описание структуры опросника. Опросник содержит 60 утверждений, на которые испытуемый должен ответить либо «Да» (+), либо «Нет» (-). В данном опроснике 43 утверждения определяют степень выраженности отношения субъекта к военной службе в настоящий момент (шкала А «Самореализация военнослужащих»); и 17 ретроспективных утверждений диагностируют степень выраженности отношения субъекта к военной службе в прошлом, то есть касаются военных мироощущений в

курсантский период жизни, позволяют определить наличие изменений в самореализации (шкала Б «Ретроспективная самореализация военнослужащих»).

Шкала А «Самореализация военнослужащих» диагностирует степень выраженности отношения субъекта к военной службе в настоящий момент, позволяет установить наличие отношения у субъекта к военной деятельности как к способу самореализации, самовоплощения офицера в военной деятельности, это одновременно и ощущения самодостаточности, успеха, превосходства и т.п. Утверждения следующего характера: «Я всегда мечтал о воинской службе, и она сложилась именно так, как я мечтал», «Получаю удовольствие от службы», «Военная служба помогает раскрыть мой потенциал», «Я человек успешный именно благодаря службе в войсках», «Мне нравится карьера военного и в этом смысле я вполне успешен» и т.п.

Шкала Б «Ретроспективная самореализация военнослужащих» выражает выраженность отношения субъекта к военной службе в прошлом, то есть вопросы касаются военных мироощущений в курсантский период жизни, позволяют определить наличие изменений в самореализации в течении времени. К ней относятся такие высказывания, как: «Обучаясь военной профессии – ощущал, что военная служба мой образ жизни», «Курсантом, мог сказать, военная профессия – мое призвание», «В период обучения, получал удовольствие от военной профессии и службы», «Курсантом чувствовал себя состоявшимся», «В период обучения чувствовал, что нашел себя в военной службе», «Курсантом ощущал, что военная служба соответствует моим способностям» и т. п.

Психометрический анализ опросника. Психометрические процедуры проводились на выборке, состоящей из офицеров в количестве 215 человек.

Проверка опросника на *валидность* осуществлялась приемом «внутренняя валидность». В этой связи следует отметить, что внутренняя валидность предложенной методики обеспечивалась специальной процедурой анализа и отбора заданий, которая, прежде всего, позволила из первоначального списка, включающего 93 утверждения, выбрать 60 наиболее дискриминативных (по количеству (доле) испытуемых, давших тот или иной ответ не более 80% и не менее 20%). Далее, был проведен корреляционный анализ каждого утверждения опросника с конечным результатом, осуществляемый с помощью коэффициента ассоциации альтернативных признаков.

Исходя из представления о тенденции самореализации как едином свойстве индивидуальности, нами был рассчитан коэффициент внутренней валидности Кьюдера-Ричардсона для опросника в целом, который составил 0,92 и статистически значима при $p < 0,05$, что свидетельствует о высокой внутренней валидности методики.

Помимо выделения вопросов, не являющихся пригодными для данного опросника, необходимо было определить “внутреннюю согласованность” шкал, что позволит говорить об однородности теста или степени согласованности утверждений. Внутренняя валидность, рассчитанная с помощью коэффициента корреляции Кьюдера – Ричардсона, оказалась равной: по шкале А – 0,87, по шкале Б – 0,86 и статистически значима при $p < 0,05$. Полученные результаты показывают, что разработанный опросник в своих частях, характеризуется достаточной внутренней согласованностью и позволяют сделать вывод о высокой внутренней валидности шкал.

Для проверки *надежности* измерительного материала, позволяющего говорить об однородности опросника, использовался метод расщепления теста пополам (split-half). Все вопросы опросника были разделены на четные – нечетные по порядку расположения в каждой из

шкал, затем проведен корреляционный анализ между полученными четной и нечетной шкалами. Результаты надежности, рассчитанные с помощью коэффициента корреляции Спирмена–Брауна, оказались равны: по шкале А – 0,9, по шкале Б – 0,86 и статистически достоверны при $p < 0,01$, что свидетельствует о достаточной стабильности шкал опросника. Таким образом, можно сделать вывод достаточно высокой надежности предложенной методики.

Стандартизация опросника. Для получения нормативных данных был применен метод квартильного деления (разделение выборки стандартизации на четыре части). Статистические данные, полученные для нашей выборки (объем выборки стандартизации $N=215$ офицеров), позволили выделить четыре диапазона показателей. Низкий уровень выраженности самореализации военнослужащих (Шкала «А»: 0 – 21 баллов, Шкала «Б»: 0 – 8 баллов), ниже среднего (Шкала «А»: 22 – 34 баллов, Шкала «Б»: 9 – 12 баллов), выше среднего (Шкала «А»: 22 – 34 баллов, Шкала «Б»: 13 – 15 баллов) и высокий (Шкала «А»: 38 – 43 баллов, Шкала «Б»: 16 – 17 баллов).

Таким образом, полученные данные при апробации опросника свидетельствуют о том, что его шкалы, разработанные для диагностики самореализации военнослужащих, соответствуют общепринятым нормам психодиагностики и являются пригодным для практического применения. В заключение следует заметить, что работу по валидизации и стандартизации данной методики, по всей видимости, еще нельзя считать оконченной. Вместе с тем, предварительные данные о внутренней и конструктивной валидности методики, надежности позволяют сделать вывод о возможности её использования в исследовательских целях.

Литература

- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
- Герасимов В.П. Синергетическая антропология: иное видение человека как природного феномена // Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы: сборник материалов V Сибирского психологического форума (3–5 октября 2013 г.). –Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2013. – 284 с. С.62- 65.
- Гозман Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я.Гозман, М.В.Кроз, М.В.Латинская. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 43 с.
- Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд /под ред. Г.В. Залевского. Томск: Изд-во Том. ун-та,1999. 154с.
- Клайн Пол. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование. / Под ред. Л. Ф. Бурлачука. - Киев: ПАН Лтд, 1994. – 282 с.
- Кудинов С.И., Крупнов А.И. Системная модель самореализации личности//Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2008. № 1. с. 28-36.
- Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности // Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83). –С.114-121.
- Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. – 2-е изд. - М.: Смысл, 2000. –18 с.
- Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО).– М: Смысл, 1992. – 16 с.
- Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с., ил.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЁЖИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ У ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ

С.И. Кудинов, Хо Во Куе Ту

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере вьетнамских студентов в России. Показано наличие гендерных различий в данных особенностях, а также специфических связей между ценностями.

Ключевые слова: социально-психологические особенности личности, вьетнамские студенты, гендерные различия, связи между особенностями личности.

В России сегодня учится около 5 тысяч вьетнамских студентов и количество запланированных ежегодных стипендий Правительства Российской Федерации будет увеличиваться. Необходимо изучить каким образом жизнь в новой культуре и новом обществе находит свое отражение в системе ценностей вьетнамских студентов, а также определить тенденции в процессе адаптации в России. Однако, сейчас существует очень мало литературы о социально-психологических особенностях ценностной структуры личности вьетнамских студентов. Это определяет актуальность нашего исследования.

Целью нашего эмпирического исследования было выявление особенностей ценностей у вьетнамских студентов. Нашу выборку составили 112 студентов первого курса, среди

них 46 девушек и 66 юношей. В качестве основного инструмента исследования нами был использован «Опросник диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкина (Кудинов С.И., Кудинов С.С, Айбазова С.Р., 2016; Кудинов С.И., Кулагина И.В., 2009), который состоит из двух частей и четырех шкал: 40 вопросов направлены на изучение значимости ценностей в измерениях «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат»; еще 40 вопросов направлены на изучение ценностей в измерениях «свобода – власть», «труд – деньги». Данная методика переведена нами на вьетнамский язык.

Полученные данные позволяют говорить о том, что у вьетнамских учащихся достаточно низкие показатели ориентации на ценности «власть и деньги»: 3.23 балла и 3.46 балла соответственно. Средние показатели получены, в первую очередь, по ориентации личности на ценность «процесс» - 6.65 балла из 10, тогда как на втором и третьем месте находятся ценности «свобода» (5.74 балла) и «результат» (5.69 балла). По ориентации на труд, альтруизм, эгоизм, вьетнамские студенты первого курса тоже получили средние показатели: 5.33 балла, 5.32 балла и 4.91 балла из 10 возможных. То есть, в деятельности они конкретно планируют каждый период, ставят ясные цели, выбирают подходящие методы, находят подходящих коллег, прилагают необходимые усилия для завершения и достижения результата учебы.

Нас интересовало, имеются ли различия в выраженности социально-психологических особенностей личности по гендерному признаку. Для этого мы сравнили показатели ориентации на различные ценности в соответствующих группах. Для сравнения применялся U-критерий Манна-Уитни. Далее, при сравнении групп, мы будем приводить только статистически значимые различия. В результате сравнения показателей в группах юношей и

девушек, выявлено только одно статистически значимое отличие, оно касается ценности власти ($p=0.001$). У юношей значимо выше значимость влияния и контроля над другими людьми, обществом, чем у девушек ($3.68 > 2.55$ балла). Мы считаем, что такой результат очевиден, поскольку во вьетнамском обществе девушек всегда ограничивали определенными образцами поведения, гендерными ролями. В старые времена, по достижению соответствующего возраста девушки вступали в брак, имели детей и жили семейной жизнью; женщина, реализовавшаяся в семье, рассматривалась как успешная. Сегодня, хотя женщины ходят в школу, на работу, у них расширяется круг социального взаимодействия, все-таки их родители хотят, чтобы они в первую очередь вышли замуж, имели детей и стабильную работу. Женщина с высшим образованием не является привлекательной для мужчин. Если, к тому же, она регулярно употребляет алкоголь, часто проводит время вне дома, не хочет иметь детей, не очень хорошо готовит, ее обычно рассматривают как неподходящую для создания семьи (Minh Thi, 2014).

Далее приведем результаты корреляционного анализа показателей между социально-психологическими особенностями личности у вьетнамских студентов. Обнаружено, что чем выше ценность процесса, тем ниже ценность денег (на уровне значимости корреляции $p < 0.05$). Можно сказать, что у вьетнамских студентов при повышенном интересе к целям, планам и методам реализации, уменьшается направленность на материальное благосостояние, богатство и деньги. Чем выше ценность альтруизма, тем выше ценность эгоизма ($p < 0.01$). Эти две противоположные ценности сосуществуют в каждой личности, но одна из них всегда более выражена, и это будет отражаться в действиях человека. Ценность эгоизма коррелирует с властью на уровне $p < 0.05$, и это значит, что чем выше у респондентов уверенность в себе,

сосредоточенность на своих целях, тем выше желание быть лучшим в учебной группе, потребность добиться восхищения от одногруппников. Чем выше ценность труда, тем выше ценность свободы ($p < 0.01$) и власти ($p < 0.05$); такие студенты любят уделять время учебе, преданно заниматься наукой, при этом у них выражена потребность в творчестве, желание эффективно управлять и координировать деятельность команды. И наконец, ценность власти соотносится с ценностью денег на уровне $p < 0.001$, т.е. им представляется, что чем выше влияние на других, социальное положение, тем выше материальное благосостояние.

Таким образом, вьетнамские студенты ориентированы на процесс, что является одной из ключевых ценностей для учащихся. Это повышает их мотивацию, помогает им получать удовольствие от обучения, преодолевать трудности и достигать результата. В то же время, есть различия в ценности власти по гендерному признаку: у юношей амбиции к власти значимо больше, чем у девушек. Также, нами представлены результаты корреляционного анализа показателей между социально-психологическими особенностями личности у вьетнамских студентов.

Литература

- С.И. Кудинов, И.В. Кулагина (2009). Психодиагностика. Тольятти. Изд-во: ТГУ, С. 243.
- С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, С.Р. Айбазова (2016). Ценностно-смысловые предикторы самореализации личности. Москва. Изд-во: РУДН, С. 78.
- Minh Thi (2014), Quyền được tham vọng, chuyên mục Góc Nhìn, Báo Vnexpress, <http://vnexpress.net/tin-tuc/goc-nhin/quyen-duoc-tham-vong-3111580.html>.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАНГОВОЙ СТРУКТУРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ

Е.В. Селезнева

Российская Федерация, Москва, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Актуальность исследования проблем самореализации человека на этапе его профессионального обучения обусловлена тем, что, как показывают исследования, особенности самореализации начинают формироваться с момента выбора учебного заведения и специальности, складываются на протяжении всего цикла профессионального становления и на завершающем этапе обучения студентов в вузе превращаются в устойчивый смысловой конструкт.

В то же время можно предположить, что эффективность самореализации и особенности ее структуры обусловлены, с одной стороны, возрастом и социальным статусом студентов, а с другой стороны, - личностными особенностями участников исследования и динамично изменяющимся социокультурным контекстом, в который погружен студент как субъект профессионального обучения.

Чтобы подтвердить это предположение, я сравнила данные, полученные в исследованиях особенностей самореализации студенческой молодежи А.А.Скрипкина (2009) и М.Х.Дзейговой (2016), которые были проведены под моим научным руководством.

В исследовании А.А.Скрипкина принимали участие 202 студента, в исследовании М.Х.Дзейговой – 95 студентов московских вузов.

Уровень эффективности и структура самореализации студенческой молодежи в этих исследованиях определялись с помощью разработанного мной опросника «Эффективность

самореализации» (Селезнева Е.В., 2010, 2013, 2014). При этом уровень эффективности самореализации рассчитывался как сумма ответов, полученных по всем вопросам, а уровень каждого отдельного показателя – как отношение суммы реально полученных баллов к максимально возможной сумме баллов по данному показателю, умноженное на 10.

Как показал сравнительный анализ, по общему уровню эффективности самореализации выборки 2009 и 2016 годов практически не различаются. Среднегрупповая сумма баллов по опроснику «Эффективность самореализации» в выборке 2009 г. составляет 67,6, а в выборке 2016 г. - 66,5. Сравнение этих показателей с нормами позволяет говорить о том, что эффективность самореализации студенческой молодежи находится на среднем уровне по сравнению с максимально возможным.

Можно предположить, что такой общий уровень эффективности самореализации студенческой молодежи обусловлен скорее возрастом и социальным статусом респондентов, которые еще не имели возможности реализовать собственный потенциал в его высших проявлениях.

В то же время сравнение показывает, что между выборками существуют различия в уровне выраженности отдельных компонентов самореализации и, соответственно, в ее ранговой структуре (табл.).

Таблица

Ранговая структура самореализации у студентов в 2009 и 2016 гг. (условные единицы)

Ранговое место	Компоненты самореализации	
	Выборка 2009 года	Выборка 2016 года
1	Самооценка и уровень притязаний (7,82)	Самооценка и уровень притязаний (8,02)
2	Личностные стандарты деятельности (7,53)	Независимость (7,26)

3	Терпимость к неопределенности (7,07)	Терпимость к неопределенности (7,05)
4	Ведущие ценности и смысложизненные ориентации (6,99)	Личностные стандарты (7,04)
5	Независимость (6,75)	Гибкость в постановке целей (6,3)
6	Гибкость в постановке целей (6,75)	Ведущие ценности и смысложизненные ориентации (5,87)
7	Удовлетворенность достигнутым уровнем реализации жизненных планов (5,94)	Удовлетворенность достигнутым уровнем реализации жизненных планов (5,54)
8	Гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности (3,7)	Гармоничность самореализации в различных сферах (3,88)

Как видно из таблицы, в ранговой структуре самореализации не изменилось положение таких компонентов как самооценка и уровень притязаний (1-е ранговое место), терпимость к неопределенности (3-е ранговое место), удовлетворенность достигнутым уровнем реализации жизненных планов (7-е ранговое место), гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности (8-е ранговое место). При этом в уровне выраженности этих компонентов произошли определенные изменения, и если самооценка и уровень притязаний, а также гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности повысились, то терпимость к неопределенности и особенно удовлетворенность достигнутым уровнем реализации жизненных планов понизились.

Таким образом, можно говорить о том, что в выборке 2016 г. по сравнению с выборкой 2009 г. студенты выше оценивают свой профессиональный потенциал и имеют более высокие профессиональные притязания, что и

определяет направление, интенсивность и результативность процесса их самореализации. При этом участники исследования 2016 г. проявляли более высокую активность в процессе самореализации и / или стремились самореализоваться во многих сферах жизнедеятельности. В то же время участники этого исследования испытывали большие затруднения в достижении своих целей и оказались менее удовлетворены процессом и результатами реализации своих жизненных планов.

Таблица показывает также, что личностные стандарты деятельности в выборке 2016 г. переместились со 2-го рангового места на 4-е, ведущие ценности и смысложизненные ориентации – с 4-го на 6-е, независимость – с 5-го на 2-е, а гибкость в постановке целей – с 6-го на 5-е. При этом если уровень выраженности независимости повысился (с 6,75 до 7,26), то уровень выраженности гибкости в постановке целей парадоксально понизился (с 6,75 до 6,3).

Можно предположить, что участники исследования 2016 г. менее требовательны к качеству и результатам своей работы и ориентируются скорее не внешние требования, что может быть связано с личностными особенностями студентов, формирование которых, в свою очередь, во многом обусловлено воздействием социума. При этом если участники исследования 2009 г. в качестве своих ведущих ценностей называли преимущественно саморазвитие и работу, то для участников исследования 2016 г. ведущими ценностями стали преимущественно здоровье и семья.

Участники исследования 2016 г. демонстрируют более высокую способность и склонность отстаивать собственную позицию, независимость в суждениях, т.е. в большей степени ориентированы на собственное мнение. Одновременно они в меньшей степени, по сравнению с участниками исследования 2009 г., способны изменять цели своей деятельности в

соответствии с изменяющимися обстоятельствами, не умеют адекватно реагировать на изменяющиеся обстоятельства.

В целом сравнительный анализ уровня эффективности и ранговой структуры самореализации участников исследований 2009 и 2016 гг. показал, что эффективность самореализации студенческой молодежи обусловлена прежде всего возрастом и этапом личностно-профессионального развития, на котором находятся студенты, а также характером их основной, учебной, деятельности.

Установлено также, что ряд компонентов самореализации занимает неизменные позиции в ее ранговой структуре, определяя тем самым особенности реализации студентами их потенциала и обеспечивая устойчивость процесса их личностно-профессионального развития.

В то же время зафиксированное изменение позиций ряда других компонентов в ранговой структуре самореализации свидетельствует о влиянии на характер самореализации студентов, с одной стороны, их личностных особенностей, а с другой, - изменившегося социокультурного контекста.

Литература

- Селезнева Е.В. Жизненные смыслы и эффективность самореализации человека // Практична психология та соціальна робота. 2014, №3, с. 20-29.
- Селезнева Е.В. Самореализация и особенности мотивации студенческой молодежи // Акмеология. 2013. № 3. С. 28-34.
- Селезнева Е.В. Смысловые детерминанты самореализации // Мир психологии. 2010. № 4. С. 78-91.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Ю.Н. Анисимова, Э.Ф. Галлямова

Россия, Набережные Челны,

Набережночелнинский государственный педагогический университет

В профессиональном развитии будущего педагога важным моментом является формирование мотивации к профессионально-педагогической деятельности. Именно мотивация служит внутренней движущей силой к освоению профессиональной деятельности, саморазвитию, а также к самореализации. Структура профессиональной мотивации состоит из 3 видов мотивов:

- хочу (заинтересованность профессией);
- могу (осознание своих способностей и возможностей);
- надо (значимость профессиональной деятельности).

Мотивация к профессионально-педагогической деятельности – совокупность внутренних побуждений к освоению профессионально-педагогической деятельности, которые вызывают активность и определяют направленность деятельности.

Настоящее исследование проводилось на базе Набережночелнинского государственного педагогического университета. В исследовании приняло участие 64 человека женского пола в возрасте от 19 до 21 года, из которых:

- 12 человек – студенты 443 группы, обучающиеся по профилю психология и педагогика начального образования, посещают учебную практику с первого курса;

- 26 человек – студенты 441 группы, обучающиеся по профилю начальное образование и иностранный язык, не посещали учебную практику;

-26 человек – студенты 341 группы, обучающиеся по профилю начальное и дошкольное образование, посещают практику с третьего курса.

Исследование проводилось в три этапа: 1 этап - май 2015 г.; 2 этап - октябрь 2015 г.; 3 этап - май 2016 г.

Для диагностики самооценки профессионально-педагогической мотивации использовалась методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (адаптация Н.П. Фетискина). Данная методика позволяет определить уровень психолого-педагогической мотивации студентов, а также имеет ли место равнодушие, эпизодическое любопытство, заинтересованность или же достигается профессиональная потребность. Для определения значимости различий использовался t-критерий Стьюдента.

Проанализируем результаты, полученные по методике «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» на 1 этапе в мае 2015 года. Показатели профессиональной потребности немного выше у 441 и 341 группы. Функциональный интерес преобладает у 443 и 441 группы. Он проявляется в чтении специальной литературы, участии в обсуждении педагогических ситуаций, выступлениях на конференциях. Развивающаяся любознательность выявлена у 441 и 341. Данный показатель проявляется в следующих действиях: любят слушать рассказы учителей, делают выписки из педагогических журналов и газет, ищут материал об инновациях в педагогическом процессе. Показатели показной заинтересованности и эпизодического любопытства находится примерно на одном уровне. Данные по критерию равнодушное отношение немного выше у 441 и 341 группы.

Значимые различия были выявлены между 441 и 341 группой по показателю функциональный интерес. Критерий функциональный интерес характеризуется тем, что знания, полученные на дисциплинах, нужны не сами по себе, а для

выполнения определенных профессиональных функций. По остальным показателям значимых различий выявлено не было. Это может означать то, что первокурсники и второкурсники находятся на одном уровне профессионально-педагогической мотивации.

Проанализируем результаты, полученные по методике «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» на втором этапе в октябре 2015 года.

Показатели профессиональной потребности выше у 441 и 341 группы, чем у 443. Функциональный интерес преобладает у 441 группы. Показатели развивающейся любознательности у 443 группы немного ниже, чем у других групп. У 441 и 341 группы данные показатели находятся примерно на одном уровне. По критерию показная заинтересованность особых различий выявлено не было. Эпизодическое любопытство преобладает у 443 и 441 группы. Это проявляется в следующих действиях: обращают внимание на педагогические ситуации, только когда в них имеются интересные факты, принимают участие в беседах только по принуждению руководителя практики, проявляют любопытство в работе с классом товарищей, которые неважно учатся.

В ходе анализа полученных результатов были выявлены значимые различия по следующим показателям: профессиональная потребность и развивающаяся любознательность. Значимые различия показали, что у 443 группы профессиональная потребность ниже, чем у 441 и 341 группы. Критерий профессиональная потребность характеризуется тем, что студенты ждут практики в школе, читают педагогическую литературу, любят решать педагогические ситуации. Объяснить это можно тем, что у 443 группы практика в образовательных организациях началась с 1 курса обучения в отличие от других групп. Они посещали школы 1 раз в две недели, поэтому хорошо знакомы с работой педагогов. Возможно, именно поэтому

они не проявляют такое желание поработать в школьных условиях. Некоторые студенты могли осознать, что педагогическая деятельность им не подходит, поэтому тоже не проявляют заинтересованность.

Критерий развивающаяся любознательность характеризуется тем, что студенты любят слушать лекции о работе учителей, делают выписки из журналов на педагогическую тематику, ищут литературу об инновационных процессах в образовательной среде. Статистически значимые различия показали, что у 441 группы показатель развивающаяся заинтересованность выше, чем у 443 группы. Это можно объяснить опять тем фактом, что 441 группа не была на практике. И эта любознательность связана с тем, что они собирают информацию о работе педагогов, о школе, чтобы понять, что им предстоит на практике.

Проанализируем результаты, полученные по методике «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» на третьем этапе в мае 2016 года. Показатели профессиональной потребности выше у 441 и 341 группы, чем у 443. Функциональный интерес преобладает у 441 группы, а это значит, что они уделяют особое внимание применению полученных знаний в практических ситуациях. Показатели развивающейся любознательности у экспериментальной группы ниже, чем у 341 и 441. Показная заинтересованность преобладает у 341 группы. Это может быть связано с тем, что на третьем курсе у некоторых студентов возникает кризис, и они понимают, что данная специальность им не подходит. Показатели эпизодическое любопытство и равнодушное отношение находятся примерно на одном уровне.

Значимые различия, выявленные с помощью статистического метода t - критерия Стьюдента, показали, что в 441 группе показатели функционального интереса выше, чем в 443. Эти данные означают, что 441 группа

проявляет заинтересованность в получении знаний, которые сможет применить на практике. Это означает, что они получают знания, однако не могут их сразу реализовать на практике в отличие от экспериментальной группы, которая проходила практику с первого семестра. Статистически значимые различия показали, что у третьего курса показатели развивающейся любознательности выше, чем у второго курса. Это может быть связано с тем, что на третьем курсе у студентов возникает кризис: одни студенты понимают, что выбрали не ту специальность, а другие, наоборот, осознали, что педагогическая деятельность им подходит. В нашем случае 341 группа показывает интерес к своей профессии.

Проанализируем значимое различие между 441 и 341 группой. Этот анализ показал, что уровень функционального интереса в 441 группе выше, чем в 341 группе. Эти данные означают, что второкурсники в процессе обучения проявляют заинтересованность в получении знаний, которые они могут использовать по назначению. Они еще не смогли реализовать себя на практике в отличие от 341 группы.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: показатели профессионально-педагогической мотивации у студентов второго и третьего курса находится примерно на одном уровне. Значимые различия на разных этапах исследования встречались по следующим показателям: 1) профессиональная потребность; 2) функциональный интерес; 3) развивающаяся любознательность.

Таким образом, мы видим, что студенты второго курса, а именно 441 и 443 группы, догнали по уровню развития профессионально-педагогической мотивации 341 группу, которая учится на третьем курсе.

Литература

- Григорьева Н.В. К вопросу о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического ВУЗа/ Н.В. Григорьева// Самарский научный вестник. – 2014. - №1. – С. 47-50.
- Каменева Г.Н. Особенности социально-психологической адаптации студентов. – М.: Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 67-70.
- Романова Е.В. Особенности формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педагогического вуза: автореферат диссертации канд. псих. наук / Е.В. Романова. – Москва, 2010. – 18 с.

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

В.В. Ганин

Россия, Пенза, ФГБОУ ВО "Пензенский государственный университет"

На современном этапе развития окружающая нас действительность – это стремительный поток событий, которые происходят в разных сферах жизни. В этих меняющихся условиях неизбежно вовлеченному в данный процесс человеку приходится искать пути адаптации. Этой проблематике посвящено множество исследований в разных областях науки, в первую очередь в тех, которые напрямую обращаются к изучению человека (Гриценко В.В., Субботина И.А., 2008). Уже на протяжении целого ряда десятилетий психологические исследования обращаются к проблеме способов преодоления разнообразных жизненных ситуаций. Среди них большое внимание отводится механизмам психологических защит человека (Константинов В.В., Ковалева Н.А., 2013).

Актуальность адаптационных проблем иностранных студентов обусловлена тем, что в настоящее время остро ощущается недостаточность отечественных и мировых разработок по этнопсихологическим и этнокультурным особенностям иностранных студентов, воздействующим на формирование адаптационных проблем и способов их нивелирования в условиях русскоязычной социокультурной среды (Ким А.С., 2009; Попова О.В., 2011).

Целью нашего эмпирического исследования являлось выявление связи механизмов психологической защиты с копинг-стратегиями у иностранных студентов ВУЗа.

В эмпирическом исследовании приняли участие 68 студентов ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» обучающихся на кафедрах факультета «Педагогика, психология и социальные науки». Участниками исследования стали 38 девушек и 30 юношей в возрасте от 18 до 22 лет, из которых 34 студента – это российские граждане, а 34 студента – иностранцы. В качестве диагностического инструментария нами была использована батарея методик, включающая себя: методику «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Ч.Р. Конте) и методику «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский). Для математико-статистической обработки данных был использован критерий Спирмена, расчеты произведены в программе SPSS.

Выполненный корреляционный анализ позволил выявить ряд значимых взаимосвязей как между механизмами психологической защиты и копинг-стратегиями студентов, так и между их социальными характеристиками (пол, возраст, страна) и характерным выбором психологических защит и копинг-стратегий. Начнем анализ с последних. Так, была выявлена сильная положительная корреляционная связь ($r=0,377$; $0,01$) между возрастом студентов и выбором такого механизма психологической защиты как вытеснение.

Данная связь позволяет отметить, что с возрастом студенты все чаще прибегают к подавлению неприемлемых для себя желаний, импульсов и поступков. Положительные связи пола испытуемых с выбором таких механизмов психологической защиты как вытеснение ($r=0,266$; $0,05$), отрицание ($r=0,245$; $0,05$) и рационализация ($r=0,306$; $0,01$) позволяют отметить, что для юношей-студентов вышеуказанные механизмы защиты более характерны. Кроме этого, удалось установить, что для студентов-иностранцев в большей мере характерен выбор таких механизмов психологической защиты как вытеснение ($r=0,316$; $0,01$), отрицание ($r=0,269$; $0,05$), рационализация ($r=0,308$; $0,01$). Не характерны для студентов-иностранцев такие механизмы психологической защиты как проекция ($r=-0,315$; $0,01$) и гиперкомпенсация ($r=-0,274$; $0,05$). Выявленные связи позволяют отметить, что для студентов-иностранцев свойственно подавлять, отрицать или логически отвергать переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией.

Далее охарактеризуем, какие значимые взаимосвязи удалось установить между выбором механизма психологической защиты и характерными для студентов копинг-стратегиями. Так, выбор такого типа копинга как разрешение проблемы связан с предпочтением механизмов психологической защиты регрессия ($r=-0,298$; $0,05$) и отрицание ($r=0,291$; $0,05$).

Выявленные связи позволяют отмечать, что конструктивный подход к преодолению фрустрационных ситуаций у студентов совместим с их отрицанием, но не совместим с переходом на более ранние стадии развития для решения проблемы. Предпочтение поиска социальной поддержки в качестве копинга у студентов обуславливается выбором таких механизмов психологической защиты как регрессия ($r=0,282$; $0,05$), замещение ($r=0,234$; $0,05$), проекция ($r=0,232$; $0,05$), компенсация ($r=0,354$; $0,01$),

гиперкомпенсация ($r=0,282$; $0,05$). При этом избегание проблемы как путь преодоления копинг-ситуации у студентов обуславливается выбором в качестве механизмов психологической защиты отрицания ($r=0,322$; $0,01$) и компенсации ($r=0,237$; $0,01$).

Отдельный корреляционный анализ данных российских и иностранных студентов позволяет отметить, что у студентов-иностранцев между механизмами психологической защиты и преобладающими копинг-стратегиями выявлено 5 связей, из которых одна носит обратный характер, т.е. отрицательная (по силе умеренная), а четыре носят прямой характер, т.е. являются положительными (по силе две сильных и две умеренных). Полученные результаты позволяют отметить, что выбор такого механизма психологической защиты как замещение у студентов-иностранцев связан обратной умеренной связью с предпочтением копинга разрешение проблем ($r=-0,341$; $0,05$), что позволяет отметить следующую тенденцию. Чем выше предпочтение замещения как механизма психологической защиты у студента-иностранца, тем ниже уровень его предпочтений такого копинга как разрешение проблем. Верно и обратное утверждение – предпочтение студентами-иностранцами копинг-стратегии разрешение проблем приводит к снижению выраженности вытеснения как механизма психологической защиты. Выбор такого копинга как поиск социальной поддержки у студентов-иностранцев имеет целый ряд значимых корреляционных связей. Так, предпочтение поиска социальной поддержки как основного механизма копинга у студентов-иностранцев прямо связано с выбором гиперкомпенсации ($r=0,453$; $0,01$), рационализации ($r=0,440$; $0,01$), отрицания ($r=0,421$; $0,05$) и общей напряженностью психических защит ($r=0,344$; $0,05$).

У студентов-россиян между механизмами психологической защиты и преобладающими копинг-стратегиями выявлено 6 связей, все из которых носят прямой

характер, т.е. являются положительными (по силе три сильных и три умеренных). Полученные результаты позволяют отметить, что выбор такого копинга как поиск социальной поддержки у студентов-россиян прямо связан с предпочтениями таких механизмов психической защиты как регрессия ($r=0,430$; $0,01$), компенсация ($r=0,511$; $0,01$), проекция ($r=0,372$; $0,05$). А выбор в качестве копинга избегания проблем у студентов-россиян прямо связан с предпочтениями таких механизмов психической защиты как регрессия ($r=0,389$; $0,05$), компенсация ($r=0,346$; $0,05$) и общей напряженностью психологических защит ($r= 0,434$; $0,01$).

Таким образом, в результате проведенного исследования мы можем прийти к выводу, что наиболее выраженными механизмами психологической защиты для студентов-иностранцев выступают вытеснение, отрицание и рационализация, а наиболее напряженным копингом – разрешение проблем. При этом выбор копинга разрешение проблем у иностранных студентов прямо связан с предпочтением отрицания в качестве механизма психологической защиты, что доказано результатами проведенного корреляционного анализа. Выявленные в ходе проведенного эмпирического исследования характерные для студентов-иностранцев механизмы психологической защиты (Эго-защиты) и совладающего поведения (копинги) позволяют нам прогнозировать процесс их адаптации в новой социокультурной среде, что, в свою очередь, дает возможность реализовать корректный выбор методик по формирующей или тренинговой работе с этой группой.

Литература

Гриценко В.В., Субботина И.А. Социальное самочувствие и адаптация // Этнорегиональные модели адаптации (постсоветские практики) / - М., 2008. С. 45-82.

Ким А.С. Этномаргинальность диаспор в ракурсе этнополитической конфликтогенности: проблема идентичности // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2009. № 1. С. 233-238.

Константинов В.В., Ковалева Н.А. Расставание с родиной: социально-психологическая проблема миграции // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. С. 3-15.

Попова О.В. Латентные процессы трансформации европейской миграционной политики в сферу регулирования миграции населения в Российской Федерации // Политика и общество. 2011. № 1. С. 62-66.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ В РОССИИ КИТАЙСКИХ И МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ

О. Жамбал

*Монголия, Дархан, Россия, Москва, Российский университет
дружбы народов*

Программы международного студенческого обмена стали неотъемлемой частью масштабного процесса мировой глобализации, поэтому вопросы адаптации в инокультурной среде – гендерные, возрастные и национальные, обуславливающие, в свою очередь, потенциал личностной самореализации иностранных студентов в новой культуре, стали предметом многих социальных исследований. В частности, установлено, что гендерные различия оказывают влияние как на процесс обучения, так и на процессы адаптации и самореализации личности (Сухова А. Н., 2013; Кудинов С.И., Кудинова И.Б., Чжан Тэн, 2013; Кудинов и др., 2015; Новикова, 2015, 2016; Чжан Пэн Хао, Чжан Тэн, 2013).

По мнению ряда исследователей наиболее отчетливо гендерные особенности межкультурной адаптации (МКА) проявляются у представителей азиатской молодежи (Yun Yue, Sie Fan, 2013). В других исследованиях выявлено, что у

китайских, латиноамериканских и среднеазиатских девушек позитивные стратегии МКА встречаются чаще, чем у юношей, а у африканских и арабских – реже (Чеботарева Е.Ю., 2011).

Данное исследование было посвящено выявлению гендерных особенностей межкультурной адаптации у китайских и монгольских студентов. Состав выборки – 103 монгольских (из них – 50 юношей и 53 девушки) и 98 китайских (из них 48 юношей и 50 девушек) студентов РУДН и других вузов г. Москвы (возраст 18-25 лет).

Для диагностики уровня адаптации студентов была использована методика Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде (АЛКСС) Л.В. Янковского, в модифицированной версии Т.Г. Стефаненко, М.С. Панова, которая включает 6 показателей адаптации (*удовлетворенность, интерактивность, конформность, депрессивность, ностальгия, отчужденность*).

Таблица 1

Статистическая оценка различий показателей МКА в группах монгольских и китайских студентов (АЛКСС)

Параметры адаптации	Среднее значение		U	P
	Монголы	Китайцы		
Удовлетворенность	5.4	5.4	5007.5	0.922
Интерактивность	5.6	5.0	4158.00	0.029
Конформность	6.8	6.2	4590.50	0.262
Депрессивность	2.4	2.4	5003.50	0.914
Ностальгия	6.7	5.5	3216.00	0.000
Отчужденность	2.3	2.2	4895.00	0.706

Примечание. Статистически значимые различия выделены полужирным шрифтом и серым фоном.

Как следует из табл. 1, между показателями МКА монгольских и китайских студентов выявлены два значимых различия: у монгольских студентов выше показатели *интерактивности* и *ностальгии*. Следовательно, монгольским студентам несколько больше, чем китайским,

характерны настроенность на расширение социальных связей, чувство уверенности в своих возможностях, направленность на сотрудничество с другими, контроль за собственным поведением с учетом социальных норм; а также – зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. В то же время, более высокие, чем у китайских студентов, оценки по шкале *ностальгия*, свидетельствуют о том, что монгольские студенты больше тоскуют по родине, имеют трудности из-за чувства разъединенности с традиционными ценностями и нормативами, в несогласованности притязаний и реальных возможностей; их эмоциональное состояние характеризуется мечтательностью, тоской, меланхолией.

Таблица 2

Статистическая оценка различий показателей МКА у монгольских юношей и девушек (АЛКСС)

Параметры адаптации	Среднее значение		U	P
	Жен.	Муж.		
Удовлетворенность	5.08	5.82	902.5	0.036
Интерактивность	5.72	5.46	1133.000	0.664
Конформность	6.85	6.70	1144.000	0.725
Депрессивность	2.21	2.66	999.000	0.158
Ностальгия	6.53	6.98	1019.000	0.206
Отчужденность	2.42	2.10	1030.000	0.237

Примечания. Статистически значимые различия выделены полужирным шрифтом и серым фоном.

Из табл. 2 следует, что между показателями МКА у монгольских юношей и девушек выявлено только одно статистически значимое различие: у юношей выше параметр *удовлетворенность*. Это означает, что монгольским юношам немного больше, чем девушкам, характерно чувство личной удовлетворенности, положительное отношение к окружающим и принятие их, чувство социальной и физической защищенности, чувство принадлежности к новому обществу и сопричастности с ним.

Таблица 3

Статистическая оценка различий показателей МКА у китайских юношей и девушек (АЛКСС)

Параметры адаптации	Среднее значение		U	P
	Жен.	Муж.		
Удовлетворенность	5.28	5.48	1146.00	0.70
Интерактивность	5.4	4.67	917.00	0.041
Конформность	6.22	6.23	1184.50	0.911
Депрессивность	2.38	2.38	1167.00	0.811
Ностальгия	5.44	5.52	1171.50	0.838
Отчужденность	2.12	2.21	1185.00	0.913

Примечание. Статистически значимые различия выделены полужирным шрифтом и серым фоном.

Из табл. 3 следует, что между показателями МКА у китайских юношей и девушек выявлено одно статистически значимое различие: у девушек выше *интерактивность*. Это означает, что китайским девушкам-студенткам немного больше, чем китайским юношам, характерны настроенность на расширение социальных связей в новом обществе, чувство уверенности в своих возможностях, направленности на сотрудничество с другими, контроль за собственным поведением с учетом социальных норм. Эти данные согласуются с результатами других исследований об относительно более эффективной адаптации в новой культуре китайских девушек по сравнению с юношами (Чеботарева Е.Ю., 2011; Yun Yue, Sie Fan, 2013).

Таким образом, в результате исследования было выявлено, что в выраженности параметров МКА у китайских и монгольских студентов женского и мужского пола имеются как общие моменты, так и специфические:

– общее заключается в том, что показатели «позитивных» параметров адаптации (*удовлетворенность, интерактивность, конформность*) выше, чем «негативных» (*депрессивность, отчужденность*);

– *гендерная специфика* проявляется в том, что в группе монгольских студентов относительно лучше адаптированы в России юноши-студенты, в группе китайских студентов – девушки.

Литература

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

Кудинов С.И., Кудинова И.Б., Чжан Тэн. Психологические особенности самореализации китайских женщин // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2013. №4. С. 38-43.

Новикова И.А. Толерантность как условие эффективного взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 29. С. 52-62.

Новикова И.А. Толерантность как черта самореализующейся личности // Самореализация личности в современном мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.: РУДН, 2016. С.41-46.

Сухова.А.Н. Гендерные различия в адаптации иностранных студентов: теоретические и практические аспекты. Н. Новгород, 2013.

Чеботарева Е.Ю. Межкультурная адаптация к России студентов из Азии, Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 6-11.

Чжан Пэн Хао, Чжан Тэн. Половые различия самореализации личности китайских студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2013. №2. С. 20-25.

Yun Yue, Sie Fan. Learning Experiences of Chinese Background International Students in an Australian Tertiary Context. URL: <http://www.aare.edu.au/10pap/2035YueFan.pdf> (accessed: 20.02.2013).

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ

В.Э. Кунахова, Фомина Н.А.

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

Человек реализует себя, свои возможности и способности в различных сферах жизнедеятельности и видах деятельности.

Основным видом деятельности студентов является, конечно же, учебная деятельность с целью овладения профессиональными знаниями и формирования на их основе профессиональных навыков и умений.

Однако многие студенты как представители одной из наиболее активных социальных групп населения безвозмездно участвуют в различных социально значимых проектах в качестве волонтеров.

В настоящее время большое количество людей различного возраста и социального положения остро нуждаются в помощи, поэтому социальные службы, медицинские учреждения и другие организации, которые занимаются решением социальных проблем населения, из-за недостаточности человеческих ресурсов прибегают к помощи волонтеров, среди которых самыми активными являются студенты.

При этом далеко не каждый может стать волонтером. Чтобы заниматься волонтерской деятельностью, необходимо обладать определенными свойствами личности, и прежде всего общительностью и способностью к эмпатии, т.е. быть готовым к общению с людьми, уметь находить с ними общий язык и сопереживать им.

В процессе общения происходит обмен информацией и организация взаимодействия людей, проявляется и

формируется общительность, понимаемая как стремление к общению, готовность к межличностной коммуникации, легкость и инициативность вступления в контакт, широта круга общения и т.д. [1].

Эмпатия представляет собой социально-психологическое свойство личности, которое предполагает способности личности эмоционально реагировать на переживания другого, распознавать эмоциональные состояния другого и мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия другого, использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека [3].

Следует заметить, что общительность как свойство личности и высокий уровень эмпатийных способностей способствуют не только успешной волонтерской деятельности, но и развитию личности в целом и ее реализации в профессиональной, любой общественной, семейной и т.д. сферах.

Нами было проведено исследование общительности как свойства личности в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова [5] и способности к эмпатии 80 студентов ВУЗов и ССУЗов Центрального федерального округа РФ в возрасте от 17 до 25, занимающихся волонтерской деятельностью. Они участвовали в благоустройстве региона; организации праздников и сбора материальных средств для детей-сирот и детей с ограниченными возможностями здоровья; мероприятий спортивной и антинаркотической направленности; оказывали бытовую помощь ветеранам Великой Отечественной Войны и инвалидам, приютам для животных и т.п.

С помощью Бланкового теста «Общительность» А.И. Крупнова [4] были выявлены показатели содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих данного свойства личности у студентов-волонтеров.

В процессе кластерного анализа полученных эмпирических данных были выделены 3 типа реализации студентами общительности: динамический, характеризующийся стремлением и готовностью проявлять общительность и свойственный 16,25 % студентов, азнергичный, которому свойственно отсутствие активности в общении, связанное с операциональными и эмоционально-личностными и обнаруженный у 38,75 % из них, и гармонический, отличающийся желанием студентов находиться в кругу людей, общаться и взаимодействовать с ними, осознанием важности общительности, готовностью и стремлением её проявлять, а также переживанием радостных эмоций при знакомстве с другими людьми, и присущий 45 % студентов.

Представим особенности эмпатических способностей студентов-волонтеров с вышеназванными типами реализации общительности, выявленные с помощью методики В. В. Бойко [8].

Рациональный канал эмпатии, означающий направленность внимания, восприятия и мышления на сущность любого другого человека, у представителей динамического, азнергичного и гармонического типов почти одинаков (3,3; 3,0 и 2,8 балла соответственно) почти одинаков. *Эмоциональный канал эмпатии*, предполагающий способность входить в одну эмоциональную "волну" с окружающими, также не различается у представителей вышеназванных типов (3,5; 3,3 и 3,0 балла соответственно). *И интуитивный канал эмпатии*, который определяет способность человека видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании, у них имеет одинаковую выраженность (3,7; 3,5 и 2,9 балла). Заметна лишь некоторая тенденция к большему развитию этих составляющих эмпатийных способностей у студентов с динамическим типом по сравнению с гармоническим.

Значит, студенты-волонтеры с различными типами реализации общительности проявляют спонтанный интерес к другим людям, входят в эмоциональный резонанс с окружающими, интуитивно чувствуют партнера, способны создавать атмосферу открытости и доверительности

При этом представители динамического и гармонического типов наиболее часто (4,4 и 4,2 балла) по сравнению с аэнергичным (3 балла) руководствуются *установками, способствующими эмпатии*, позволяющими всем каналам эмпатии действовать активнее и надежнее.

Идентификация в эмпатии у студентов-волонтеров с динамическим типом реализации общительности значительно выше (4,2 балла), чем с аэнергичным (2,9 балла). Первые обладают большей подвижностью и гибкостью эмоций, способностью к подражанию и чаще ставят себя на место партнера, сопереживая ему.

Помимо этого, *общий уровень эмпатических способностей* у студентов-волонтеров с динамическим (22,5 балла) и гармоническим (20,6 балла) типами реализации общительности средний, а с аэнергичным - немного занижен (19,6 балла), что может быть связано с недостатком идентификации в эмпатии, а также аэнергичностью общительности как свойства личности, то есть частым отсутствием у них стремления быть среди людей и общаться с ними.

При этом *проникающая способность в эмпатии*, позволяющая создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности, более свойственна (4 балла) студентам с гармоническим типом реализации общительности, а менее — с аэнергичным (3,4 балла) и динамическим (3,3 балла).

Таким образом, у студентов-волонтеров с различными типами реализации общительности есть как сходство, так и различия в проявлениях способностей к эмпатии. Общее состоит в том, что у всех студентов,

занимающиеся волонтерской деятельностью, в равной степени развиты рациональный, эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии, хотя общий уровень эмпатийных способностей, проникающая способность эмпатии и выраженность способствующих ей установок неодинаковы. В связи с этим для успешной волонтерской деятельности и реализации в ней своих способностей студентам с гармоническим и энергичным типами необходимо развивать умение ставить себя на место партнера, в основе которого лежит способность к подражанию, легкость, подвижность и гибкость эмоций.

Литература

- Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
- Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности. — М.: Изд-во РУДН, 2007.
- Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». — 2006. — № 1(3). — С. 63—74.
- Кунахова В.Э. Особенности общительности студентов-волонтеров // Личность в природе и обществе: материалы XIX Межвузовской научно-практической конференции для студентов, аспирантов и молодых ученых. – М.: Российский университет дружбы народов, 2016.
- Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: Учебное пособие. Л.: ЛГУ, 2000. С. 32-37.
- Фомина Н.А., Бакова И.В. Сравнительный анализ особенностей социально-психологической адаптации студентов с различной структурной организацией общительности // Известия Самарского научного центра РАН. Том 12. №3 (2)(35), 2010. - Самара: 2010. – С.447 - 451.
- Фомина Н.А., Алейкин А.Г. Общительность, организованность и ответственность как профессионально важные свойства личности студентов-будущих управленцев // Российский научный журнал. – 2011. – №3 (22). – С. 104 -110.
- Фомина Н.А., Левина Н.М. Соотношение особенностей общительности и стилей межличностного взаимодействия у студентов-дефектологов с выраженным стремлением к общению // Психолого-педагогический поиск. - № 2. – 2015. – С.151 - 159.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.Е. Манина

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Социальный интеллект субъекта развивается в пределах определенного социокультурного пространства, в котором существуют нормы поведения и социального взаимодействия. В структуре индивидуального социального интеллекта есть определенный репертуар стереотипных способов, приемов и средств, которые позволяют устанавливать контакт с другими людьми и осуществлять оптимальное взаимодействие и должны усваиваться в процессе социализации.

Благоприятными для развития социального интеллекта особенностями семейной среды следует назвать положительный семейный микроклимат, активное использование разговоров, удовлетворение коммуникативных потребностей ребенка, интенсивное взаимодействие в форме неситуативного личностного общения с приоритетной положительно личностно ориентированной позиции в общении взрослого; также положительную роль играет такой стиль семейного воспитания, как «кооперация», отсутствие со стороны родителей попыток неоправданно форсировать психическое развитие ребенка.

Важной для развития социального интеллекта у девочек является автономия в воспитании со стороны матери и отца, при этом влияние воспитательной практики отца на развитие способностей социального интеллекта у девочек становится более определенным, чем влияние матери (Харченко С.В., 2014). По данным А. И. Власовой, взрослые, которые были в семье старшими детьми, продемонстрировали значительно выше социально-когнитивные свойства, а младшие сиблинги

лучше осознавали содержание вербальной экспрессии, дифференцировали собственные эмоции (Власова О.И., 2006).

По данным И.Б. Кудиновой на становление социального интеллекта оказывают влияние такие свойства личности как общительность и любознательность. (Кудинова И.Б., 2007).

Влияние фактора семьи на развитие социального интеллекта в раннем юношеском возрасте изучали Л. Д. Демина и Н. А. Лужбина. Авторы выяснили, что социальный интеллект выше у старшеклассников из полных, многодетных семей со средним материальным обеспечением. Социальный интеллект выше у старшеклассников, чьи родители имеют разное социальное положение (один отец - рабочий, а другой из служащих или интеллигенции и т.д.) (Демина Л.Д., 2005).

Некоторые ученые (А. В. Макаров, Т. С. Цибуленкова, А. В. Шилова) утверждают, что благоприятным периодом формирования социального интеллекта является дошкольный возраст, чему способствует ряд социальных условий этого возрастного периода: вхождение ребенка в дошкольную группу, которое расширяет опыт социальных отношений, активное развитие коллективных игр, использование технологий психолого-педагогического сопровождения в дошкольном учебном заведении и тому подобное. Следует отметить, что в последнее время до 40% дошкольников в свободное время не играют, а занимают себя предметными действиями, рисованием, гаджетами (Макаров А.В., 2015, Шилова О.В., 2009), что не может не оказывать негативное влияние на развитие способностей социального интеллекта.

Ученые С. А. Минюрова и Л. Л. Доброворская исследовали влияние на формирование социального интеллекта подростков социо-региональных условий. Они обнаружили, что подростки из областного центра имеют более высокий уровень развития социального интеллекта, чем сверстники из столицы и сельской местности. Подростки

из столицы продемонстрировали более низкий уровень развития социального интеллекта и его составляющих, чем у подростков из областного центра, но выше, чем у подростков из села (Минюрова С.А., 2013). Следует отметить, что среди студентов-первокурсников, обучающихся на факультетах психологии и радиотехники столичного и регионального вуза, значимые различия по уровню социального интеллекта отсутствовали (Суднева О.Ю., 2014).

В целом среди средств активного обучения, которые способствуют развитию социального интеллекта, предлагаются психогимнастические упражнения (И. В. Харитоновна), учебно-познавательные задачи (М. В. Оданович), ролевые и деловые игры (И. Ю. Исаева, А. Е. Козлова), социально-психологический тренинг (М. Л. Тарасенко, Г. П. Геранюшкина), кинотренинг (И. Н. Верхотурова), сформированная читательская деятельность (Н. Ю. Киселев), тренинги и семинары аксеологического содержания (Н. А. Михальчук, Е. С. Ивашкевич), выполнение студентами (особенно будущими психологами) курсовых и дипломных работ (А. В. Лунева) и др.

Неблагоприятные социальные условия, которые приводят к криминализации личности, затрудняют и искажают формирование способностей социального интеллекта.

Следует отметить, что ученые диагностируют определенную негативную тенденцию по снижению уровня социального интеллекта и его отдельных способностей в пределах нормы в последние годы [Харченко С.В., 2016]. По нашему мнению, к основным социальным факторам, препятствующим формированию или мешают оптимальному функционированию социального интеллекта, относятся.

1. Социальная деривация, ограничения эмоционально-личностной интенсивности или разнообразие коммуникативных ситуаций в детстве снижают возможности

формирования общих интеллектуальных способностей ребенка, и в частности социального интеллекта.

2. Неблагоприятные особенности воспитательной практики родителей.

3. Профессиональная деформация правоохранителей, учителей, руководителей, менеджеров по продажам и т.п.

4. Различные социальные установки, которые формируются под влиянием социальной среды: этнические, политические, религиозные и т.п.

5. Влияние средств массовой информации в определенной степени мешает формированию или искажает функционирование аналитической составляющей социального интеллекта, понимания причин и последствий поведения других лиц, вербальной и невербальной составляющей общения.

Уровень социального интеллекта связан с определенными социокультурными факторами жизни личности: местом жительства, особенностями воспитания, содержанием обучения, а также с опытом разноплановой деятельности как главным условием ее развития. Для полноценного развития социального интеллекта личности нужны определенным образом организованное обретение человеком социального опыта и практика социальных взаимодействий.

Литература

Демина Л. Д. Факторы становления и развития социального интеллекта личности [Электронный ресурс] / Л. Д. Демина, Н. А. Лужбина // Известия Алтайского государственного университета. – 2005. – № 2 – С. 104–107. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/factory-standovleniya-i-razvitiya-sotsialnogointellekta-lichnosti>.

Макаров А. В. Условия развития социального интеллекта дошкольников [Электронный ресурс] / А. В. Макаров, Т. С. Цыбуленкова // ScienceTime. – 2015. – № 7 (19). – С. 177–184. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-razvitiya-sotsialnogo-intellekta-doshkolnikov>.

Кудинова И.Б. Социальный интеллект. Психологические аспекты становления. - **Монография** (Естественно-научное исследование) / – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. - 224с.

Шилова О. В. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Шилова Ольга Владимировна. – Н. Новгород, 2009. – 24 с.

Минюрова С. А. Психологические особенности социального интеллекта у подростков из регионов с разными социокультурными условиями [Электронный ресурс] / С. А. Минюрова, Л. Л. Добротворская // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 72–77.

Суднева О. Ю. Сравнительное исследование социального интеллекта и личностных особенностей студентов столичного и регионального вузов [Электронный ресурс] / О. Ю. Суднева // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 387. – С. 208–216.

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ЗАПРОСАМИ ПО САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Е.В. Михайлина

Россия, г. Москва, Центр Развития «Талантиум»

Самореализация, как процесс, проходит в разных направлениях и видах деятельности. Реализация самого себя обязательно включает в себя процесс и результаты осознания человеком своего потенциала, а также постановку целей и планирование своих действий, реализацию своих возможностей и достижение целей.

На мой взгляд, самореализация очень тесно связана с процессами целеполагания и планирования достижения поставленных целей. Которые в свою очередь являются результатами систематического воспитания и обучения.

Разумеется, самореализация – это процесс глубоко индивидуальный и помощь психолога часто не только оправдана, но и необходима. Однако и сами психологи

должны быть специалистами именно в области самореализации, обладающими необходимыми знаниями.

В своей работе с клиентами, посвященной вопросам самореализации, я использую методы тренинговой работы в сочетании с индивидуальной терапией.

В рамках данной статьи я хотела бы подробнее остановиться на некоторых общих для всех проблемах, связанных с самореализацией. А также привести примеры решения затруднений из своей практической деятельности психолога.

Целый ряд проблем связан с выбором профессии и образовательной траектории, которые напрямую связаны с самореализацией человека. Мало кто задумывается о том, что с течением жизни все сложнее будет что-либо исправить или выбрать другой путь, профессию и получить другое образование и работу. В связи с чем многие из нас останавливаются на ступени реализации потребности в признании и уважении (пирамида А. Маслоу), так и не достигнув уровня самореализации.

Поэтому особенно хотелось бы обратить внимание на то, что начинать обучение детей стратегиям самореализации и вообще прививать им стремление к ней необходимо уже с раннего действия, поощряя любознательность и активность детей.

К сожалению, в нашем обществе эти вопросы решаются стихийно, дошкольники играют в какие-то профессии, мечтают о том, что станут кем-то. Родители и окружающие люди снисходительно смотрят на эти занятия, считая их баловством, до выбора профессии ведь еще далеко. Потом наступает период школьного обучения и первые проблемы.

Как практикующий психолог я очень часто сталкиваюсь с отсутствием мотивации к обучению у детей, причем уже в младшей школе. Родители искренне удивляются, почему их дети не хотят учиться, а перспективу

«не поступить в институт», «не получить хорошую работу» никак не воспринимают, она их не пугает.

Тут важно донести до родителей простую мысль. 7-летнему человеку очень трудно понять, что будет с ним через 11 лет. Он попросту прожил меньше времени, чем ему надо представить в перспективе, и его жизненный опыт не позволяет ему охватить такой промежуток времени, и все изменения, которые с ним произойдут, а также последствия своих действий сегодня.

Поэтому родительские увещания детям не понятны. Здесь надо выбирать другие стратегии мотивирования, например, научить их ставить более краткосрочные цели, связанные, конечно, с долгосрочной перспективой, но такие, чтобы их достижение было для детей вполне реальным.

И еще необходимо объяснять родителям, что формирование ценностей, жизненных установок и генерализованных стратегий поведения тоже процесс не мгновенный, и его не рано начинать в дошкольном детстве.

Еще одно затруднение состоит в том, что именно пример значимых взрослых является основным воспитательным инструментом. Если родители говорят одно, а делают совершенно другое, их усилия обречены на провал. Очень важно, чтобы образ жизни и воспитательные воздействия взрослых, которые они оказывают на детей, совпадали.

При этом, довольно часто, приходится и самим родителям учить постановке целей и планированию, как долгосрочному, так и краткосрочному.

На мой взгляд, для большинства современных людей самореализация является действительно большой проблемой. То есть все о ней знают, все хотят ее добиться, но очень мало кто знает как. К сожалению, родители в этом отношении мало чем могут помочь своим детям, т.к. сами в большинстве своем не обладают необходимыми ЗУНами.

В работе с родителями существуют также свои сложности. Самой большой из них мне представляется, убедить клиента в том, что нет ошибок, есть только обратная связь. Это классический принцип коучинговой работы, который позволяет по-другому взглянуть на свои неудачи, извлечь из них уроки, понять важные вещи про себя и свои мотивы, ценности и убеждения. Попытаться понять, что следует изменить, а что необходимо оставить.

Также эта обратная связь, т.е. неудачи, может показать ценность цели для человека. Очень часто родители хотят для себя и своих детей то, что принято желать в нашем обществе, этакий стандартный набор: квартиру, машину, дачу, престижную работу. Порядок может меняться, но «ингредиенты» всегда одни и те же. И когда на пути к этим целям, возникают препятствия, человек склонен их трактовать, как неудачи. Хотя это может быть большой удачей, потому что покупка очередного материального блага на самом деле была не столь желательна, просто «у всех есть, и у меня должно быть».

Это еще один важный момент, он состоит в том, что истинные цели очень часто прячутся за мнимые. Чтобы избежать таких заблуждений нужно проверять цель, мотивы, ценности по целому ряду параметров. И это тоже требует внимательной проработки, много раз приходится задавать вопросы: «А для чего это вам?», «Что даст вам достижение этой цели?» и т.п. Такая работа дает иногда неожиданные результаты. Например, выясняется, что хотелось нас самом деле просто путешествовать, а не машину как цель.

Или мы можем прийти совершенно необъяснимым способом от покупки квартиры, к достижению личной свободы, или необходимости иметь свой уголок, где можно заниматься хобби.

Также наиболее часто встречающимся заблуждением является то, что люди считают, что самореализоваться можно только достигнув чего-то очень большого –

олимпийской медали, кресла директора большой корпорации, стать известным на весь мир художником, блогером и т.п.

Почему-то для большинства людей, именно достижения и их признание на уровне человечества являются мерой как успеха, так и самореализации. Это одно из самых распространенных ложных убеждений, с которыми мне как психологу, приходится работать. Для начала необходимо связать самореализацию с удовлетворенностью и жизненным комфортом, а потом уже выводить истинные для данного конкретного человека параметры успеха и самореализации.

Таким образом, каждый раз, работая с запросом по самореализации, мы вместе с клиентами создаем их индивидуальную формулу достижения его личных целей, а не ту универсальную, которая существует в виде социального стереотипа в нашем обществе и якобы подходит каждому.

Из приведенных мною выше примеров работы психолога с запросами по самореализации можно сделать несколько общих выводов:

- нет универсальных стандартов самореализации, как нет универсальных путей самореализации и единых для всех мерок ее достижения;
- цели, траектория и параметры самореализации уникальны для каждого человека;
- обучение стратегиям самореализации, необходимым ЗУНам нужно начинать с дошкольного детства;
- в этой работе необходима помощь психологов - специалистов в вопросах самореализации.

Литература

Колосов К.А., Кудинов С.С. Отношение к здоровью и особенности самореализации личности старшеклассников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. - 2012. - №3. С. 72-77.

Кудинов С.И., Айбазова С.Р., Архипочкина К.В. Темпераментальные предпосылки самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. - 2015. - №1 - С. 18-25.

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

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

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982.

ДЕМОНСТРАТИВНОЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЁЖИ КАК СУБЛИМАЦИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

О.Б. Михайлова, Ю.В.Герасимова

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Проблема формирования актуальных направлений в изучении механизмов реализации личностного потенциала молодёжи остается одной из актуальных в современных исследованиях психологии. Важными направлениями практической психологии являются технологии сопровождения самоосуществления и саморазвития молодёжи. На процессы конструктивной самореализации в юношеском возрасте активно влияет демонстрация образа и стиля жизни, имидж героев настоящего на фоне возрастных особенностей открытости к новому опыту и стремлению к самоактуализации в окружающей действительности Самореализация по С.И. Кудинову – это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза (Кудинов, 2014).

К сожалению, в ряде случаев самореализация личностного потенциала происходит не в конструктивной,

творческой деятельности по созиданию себя и общества, а в деструктивной для личности активности, выраженной в в том числе и в демонстративном потребительском поведении. Тенденции роста активности человека потребляющего над человеком создающим тревожны и вызывают интерес к исследованию природы появления и механизмов профилактики формирующегося демонстративного потребительского поведения.

По результатам анализа работ по мотивации потребительского поведения, не остается сомнений, что покупка для человека решает не только его бытовые потребности, но и его личные, поэтому мы считаем, что существует связь демонстративного потребительского поведения с особенностями направленности самореализации личности.

Основоположителем термина «демонстративное потребление» является экономист Т. Веблен. Он ввел это понятие и изучал данную проблематику в конце XIX века. Т. Веблен определил демонстративное потребление как «потребление товаров и услуг с целью получения эффекта от демонстрации их использования» (Циммерман, 2007, с. 87).

В настоящее время демонстративное поведение определяют как потребление не связанное с жизненной необходимостью, но обусловленное престижными мотивами внешнего самовыражения. Данный эффект создает мнимое внешнее кратковременное эмоциональное удовлетворение, когда происходит замещение демонстрации своего образа, но не результатов своей деятельности. Безусловно эффект находит широкое распространение в молодёжной среде, когда показное предьявление атрибутов моды и роскоши замещает реализацию потенциальных возможностей. Активность уходит не на достижение актуальных результатов, а на стремление заместить результаты личностного или профессионального развития атрибутом дающим кратковременный эффект эмоционального

удовлетворения. и признания значимости среди сверстников.

В исследовании системы демонстративного поведения у молодых людей в возрасте от 17 до 34 лет Посыпановой О.С. выявлено, что особенности демонстративного поведения не связаны с уровнем культуры и образованием, но обнаружено, что желаемые товары становятся психологическим капиталом, замещающим личностный капитал (Посыпанова, 2013). Для 20% исследуемой выборки товары-демонстраторы приобретают атрибутивный смысл в следствии отражения собственного образа.

Сверхдемонстративность в потреблении свидетельствует о том, что потребление в данной молодёжной группе - это не поведение, а скорее образ жизни, который сформировался под влиянием нарциссических черт при отсутствии реальных результатов самореализации.

Для группы сверхмотивированных в потреблении характерно: 1) среднее или низкое экономическое благополучие, внешне проявляющееся в вещизме; 2) высокий уровень притязаний; 3) нереализованный потенциал (невозможность самореализоваться в рамках основной деятельности или недооцененность их способностей окружающими). Это сочетание качеств, подталкивающее молодых людей к самореализации через демонстративное потребление, Посыпанова О.С. назвала «треугольником нереализованной целеустремленности» или «треугольником демонстративности» (Посыпанова, 2013). Кроме того было выявлено, что демонстративное потребление более выражено у женщин, чем у мужчин. Из исследуемых возрастов оно наиболее ярко представлено у 23-25-летних, а также были определены группы, для которых наиболее выражено демонстративное потребление: деревенские жители, недавно приехавшие в город; девушки, активно не проявляющие себя в учебе и работе; юноши, начинающие строить карьеру в офисах.

К мотивам демонстрационного потребления относят: 1) социальные мотивы (лидерство, стремление к достижению, идентификация с группой, стремление соответствовать определенным социальным стереотипам); 2) эго-мотивы, направленные на самооценку и самопрезентацию (самовыражение, перфекционизм и т.д.); 3) компенсаторно-защитные мотивы; 4) экономические мотивы (демонстрация состоятельности или её имитация)

Самодостаточным личностям не свойственно демонстративное потребление, оно присуще тем, у кого наблюдается рассогласование Я-идеального и Я-реального. Демонстративное потребление символизирует с одной стороны об отсутствии удовлетворения от деятельности и, с другой стороны, о желании донести окружающим информацию о своих потенциальных возможностях. Именно поэтому молодежь более чем другие возрастные группы, подвержена демонстративному потреблению. По мнению многих авторов, анализирующих демонстративное поведение, данное потребительское поведение в большей степени свойственно лицам, не достигшим устойчивого социального статуса: «Потребность в общественном признании особенно ярко выражена у молодых людей, не занявших еще достаточно прочного места в жизни» (Цимерман, 2007. с. 75).

Данный возрастной период может быть охарактеризован вхождением в «большой» социум, и с этой точки зрения можно предположить, что возрастающая значимость расширяющихся социальных контактов и повышенная потребность соответствовать идеалам делает молодых людей особенно чувствительными к мнению окружающих и заставляет уделять больше внимания построению публичного образа (Посыпанова, 2007). Выделены следующие функции демонстративного потребления у молодежи: психотерапевтическая (снимает стресс, помогает самореализоваться), функция социального

лифта (поднимает оценку человека в глазах окружающих, позволяет получить успех у клиентов и работодателей), функция личностного лифта (повышает самооценку, уверенность в себе), коммуникативно-символьная (передает информацию без слов, помогает найти единомышленников).

Демонстративное потребление у молодёжи является самым доступным способом кратковременной реализации мотивов успеха и эмоционального удовлетворения, труднореализуемых в учебной или профессиональной деятельности. Безусловно, демонстративное потребление не может быть однозначно оценено, как отрицательное, но именно молодым людям с выраженными формами демонстративного потребления и должны уделять внимание работники образования, психологи и родители. Противоречие между высоким уровнем притязания и нереализованным потенциалом у данной молодежной группы разрешается с помощью технологий самопознания и самоопределения, выявления потенциальных активов личности и обучения правильного их использования. Важную роль в сопровождении конструктивной самореализации играет культивирование социальной средой определенных ценностей и мотивов существования общества, которые призваны вдохновить интерес к себе как человеку развивающемуся и создающему (Михайлова, Каминская, 2015). Поэтому в мотивационно-ценностном контексте содержание современного образования связано с поиском условий, которые бы способствовали: 1) осознанию молодыми людьми своего потенциала как конвертируемой системы компетенций значимых для общества; 2) формированию уверенности в значительных перспективах профессиональной и личностной самореализации; 3) психолого-педагогическому сопровождению выбора стратегий конструктивной самореализации.

Литература

Кудинов С.И., Кудинов С.С., Авдеев Н.П. Особенности самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости //Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. 2014. № 3. С. 45-53.

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.

Посыпанова О.С. Особенности мотивации демонстративного потребления провинциальной молодёжи/ О.С. Посыпанова // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 116–129.

Цимерман Ю.А. Демонстративное потребление в современном обществе: институциональный анализ: Дисс. ... канд. экон. наук. М., 2007.

АДАПТАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

А.В. Нехаева

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

Самореализация – наивысшая потребность личности (Витковская, М.И., 2004). С. И. Кудинов определяет самореализацию личности как комплексное психологическое образование, детерминированное социально-психологическими факторами, обеспечивающими успешность самоосуществления личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза». Он также выделяет следующие виды самореализации: личностная, социальная, деятельностьная (Кудинов С.И., 2007).

Исходя из этого, самореализация может происходить также и в профессиональной деятельности. Успешность данного процесса во многом зависит от качества полученного высшего образования. В связи с чем, особое внимание, на начальном этапе обучения, следует уделить процессу адаптации учащихся к условиям ВУЗа, так как

абсолютно все студенты проходят эту стадию. Однако для некоторых из них процесс адаптации существенно осложняется. Иностранцы относятся к группе студентов, для которых стадия адаптации проходит гораздо сложнее.

В современном мире высшее образование носит интернациональный характер. В связи с чем, во многих городах России наблюдается рост числа иностранных студентов. Попадая в новую среду, они неизбежно сталкиваются с наличием специфических особенностей, выбранной для обучения страны, что влечет за собой преодоление разного рода барьеров, т.е. прохождение сложного, длительного и многогранного процесса адаптации.

Т.Г. Стефаненко под межкультурной адаптацией понимает «Процесс вхождения личности в новую культуру, постепенное освоение норм, образцов поведения, ценностей этой культуры. При этом подлинная адаптация предполагает достижение психологической и социальной интеграции с новой культурой без потери богатств собственной» (Стефаненко Т.Г., 2004).

Но на практике, чаще всего, условия адаптации оказываются для иностранных студентов стрессовыми и экстремальными. Л. Уард предложил термин «синдром иностранного студента». Этот синдром характеризуется обширными жалобами на физическое состояние, замкнутым и пассивным стилем общения, неаккуратным, небрежным внешним видом. Что свидетельствует о наличии депрессии и «культурного шока» иностранных студентов (Шолохов, И.А., 2002).

Исследования Н.А. Жерлицыной показали, что всего 10% студентов не испытывают трудностей в адаптации. Но в целом, у иностранных студентов выявлены разного рода сложности во многих сферах жизни, в следствие чего, они нуждаются в эффективной психологической поддержке и помощи (Витковская, М.И., 2004).

Проблемы в адаптации негативно влияют на образовательный процесс, а это, в свою очередь порождает скованность, подавленность, неуверенность в себе, нежелание идти на контакт с преподавателями и другими студентами (Максимова О.В., 2010).

По результатам целого ряда исследований (С.А. Гапоновой, Е.В. Абаевой, Л.С. Шубиной, А.В. Сухарева и др.) было выявлено, что большая часть студентов, сталкивающихся с проблемами в области адаптации постепенно теряет интерес к обучению и профессиональной деятельности, у них возникают негативные установки по отношению к учебному процессу, что влечет за собой негативные последствия. Подобного рода проблемы в самом начале обучения являются распространенной причиной, по которой будущий специалист отказывается от выбранной профессии в будущем, а также негативно влияют на качество получаемого им образования (Верещака О.П., 2016).

Такого рода проблемам в области адаптации посвящено множество работ и исследований. Появились они, в основном, после 1945 г. и сначала были распространены, по большей части, за рубежом. Но свидетельством актуальности и важности затронутой темы является сохранение интереса и научных исследований в области адаптации иностранных студентов до сих пор.

В отечественной психологии также сохраняется интерес к этнокультурной адаптации (С.М. Бурьков, Р.Г. Кузеев, А.А. Сусоколов, В.Я. Бабенко). Повсеместно проблемами адаптации занимались: Л.П. Цоколь, Т.Д. Чернявская, А.Я. Алеева, Д.Г. Арсеньев, А.В. Зинковский, М.А. Иванова и другие.

Однако, несмотря на внушительное количество отечественных и зарубежных исследований, анализ источников, в которых детально изучены вопросы адаптации иностранных студентов, отразил существующие не решенные проблемы. Это свидетельствует о

своевременности и актуальности исследования в этой области (Сомова Н.В., 2015).

Ведь проблема адаптации гораздо шире, чем принято считать, она неизбежно касается не только иностранных студентов, но и руководство принимающего ВУЗа, преподавателей, психологов, которые участвуют в образовательном процессе. Принимающая сторона должна обеспечить снятие травмирующих воздействий новой для студентов среды, а также обеспечить включение их в эту среду.

Сложная ситуация в сфере межкультурной адаптации иностранных студентов обуславливает актуальность исследований в данной области. Предварительная подготовка студентов, знание механизмов и структуры процесса адаптации, своевременное решение возникающих у студентов проблем, позволяет наладить процесс адаптации, повысить качество образования, а значит заложить надежный фундамент для будущей профессиональной самореализации личности.

Литература

Витковская, М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник РУДН. Серия Социология. – 2004. – № 6–7. – С. 267–283.

Верещака О.П. Исследование профессиональной адаптации студентов-иностранцев в период обучения в Российской Федерации / О.П. Верещака, А.А. Камышанов // Объединенная редакция (Москва). Человеческий капитал. – 2016. – №2 (86). – С. 77-80.

Кудинов С.И. Сравнительный анализ самореализации российских и иностранных студентов// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2013. - № 1. - С. 12-19.

Кудинов С.И. Проблемы толерантности и адаптивности личности в поликультурном обществе// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2014. - № 1. - С. 42-49.

Максимова О.В. Проблема адаптации студентов-иностранцев в российских вузах и пути ее решения (из опыта работы с иностранными

учащимися) / О.В. Максимова // ТГУ им. Державина. Социально-экономические явления и процессы. – 2010. - №4 (20). – С. 148-149.

Сомова Н.В. Формирование социально-адаптивной компетентности иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Сомова. – СПб., 2015. – 246 с.

Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 368 с.

Шолохов, И.А. Психологические особенности адаптации учащейся молодежи за рубежом: дис. ... канд. психол. наук / И.А. Шолохов. – М., 2002. – 214 с.

РАЗЛИЧНЫЕ ТИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ

В.Б. Орлов, Н.А. Фомина

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

Как известно, одной из высших потребностей человека является потребность в самоактуализации и реализации собственных возможностей и способностей в различных сферах жизнедеятельности.

Жизнь и деятельность личности, их успешность и возможности самореализации во многом определяет ее способность к саморегуляции, которая возможна только при наличии развитых волевых свойств.

Одним из важнейших волевых и морально-нравственных свойств личности является ее ответственность за свои дела, поступки, слова и т.д. Ответственность понимается как задача, которую ставит перед собой личность при реализации деятельности, заключающуюся в необходимости удержаться на уровне определенного качества её выполнения, отвечающего притязаниям личности в течение определенного времени и при наличии непредвиденных трудностей (Абульханова-Славская К.А., 1991); как гарантирование субъектом достижения результата

собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести (Прядеин В.П., 1998); как образование высшего порядка, которое подтверждает персональную и социально значимую зрелость человека (В.А. Иванников, Е.П. Ильин, В.И. Селиванов, В.К. Калинин, К. Муздыбаев, В.П. Прядеин и др.).

Самосознание и самооценка, а также волевая сфера, в том числе ответственность как волевое свойство личности, активно формируются у человека в сложном и противоречивом подростковом возрасте, во многом определяющем формирование личности, а также успешность ее социализации и самореализации.

Нами проведено исследование ответственности 160 подростков в возрасте от 12 до 17 лет, обучающихся в школе № 64 г. Рязани и Рязанском технологическом колледже.

Ответственность рассматривалась в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова как системное образование, представляющее собой единство инструментально-стилевых и мотивационно-содержательных характеристик, которые обеспечивают постоянство стремлений и готовность личности к ответственному поведению (Крупнов А.И., Новикова И.А., 2014).

В процессе кластерного анализа показателей выраженности переменных различных компонентов ответственности подростков были выделены 3 типа организации у них данного свойства: осмысленно-адаптивный (у 44% из них), интернально-субъектный (у 32,5%) и энергично-затрудняющийся (у 23,1% подростков).

Осмысленно-адаптивный тип организации ответственности подростков отличался доминированием гармонических переменных динамического, эмоционального, регуляторного и когнитивного компонентов: энергичности (28,6 баллов), стеничности (35,6 баллов), интернальности (38,9 балла) и осмысленности (39,3 балла) над соответствующими агармоническими составляющими: энергичностью (13,8

баллов), астеничностью (30,6 баллов), экстернальностью (27,9 балла) и простой осведомленностью (22,1 балла). Подростки с данным типом имели устойчивое стремление и готовность сознательно проявлять ответственность, понимая ее важность, а, реализуя ответственное поведение, надеялись на себя и свои силы и переживали массу положительных стенических эмоций и чувств.

При этом они большей степени стремились к достижению личных (41,4 балла), чем общественных (36,7 баллов) целей, получали более ощутимый результат от реализации ответственности в личностной (41,4 баллов), чем в (36,7 баллов) предметной сферах жизнедеятельности, несмотря на то, что чаще руководствовались социоцентрическими (37,5 баллов) мотивами, чем эгоцентрическими (34,7 баллов). Скорее всего, здесь сказались особенности их возраста, в частности важность, с одной стороны, показать, выделить свою индивидуальность, с другой, - способствовать решению коллективных, групповых задач. Кроме того, в процессе проявления ответственности они встречались с одинаковым количеством операциональных трудностей, связанных с недостатком навыков, и с эмоционально-личностными проблемами в связи с неуверенностью в себе и своих силах, заниженной самооценкой и т.п. (21,1 и 20, 5 баллов соответственно).

Интернально-субъектный тип организации данного свойства имел сходство с гармоническим: у его представителей также энергичность (20,8 баллов), стеничность (23,0 баллов), интернальность (34,6 баллов) и осмысленность (32,1 баллов) доминировали над аэнергичностью (8,0 баллов), астеничностью (18,0 баллов), экстернальностью (15,3 баллов) и осведомленностью (12,7 баллов), хотя показатели гармонических переменных были ниже, чем у представителей гармоничного типа. В продуктивном компоненте субъектность (29,7 баллов) доминировала над предметной продуктивностью (26,4

баллов), а операциональные трудности (15,2 балла) - над эмоционально-личностными проблемами (10,3 балла). Подростки с этим типом тоже ощущают результат ответственного поведения в субъектной, личностной сфере жизнедеятельности, что может быть связано с самопрезентацией, самовыражением и т.п. в подростковом возрасте. При этом показатели обеих переменных продуктивного компонента у представителей этого типа также были ниже, чем у представителей гармонического, несмотря на меньшую выраженность и трудностей различного рода при слабой сформированности навыков проявления ответственности. В целевом компоненте выявлено преобладание лично значимых целей (34,1 балла) над общественно значимыми (26,8 балла), что отражает тенденцию развития эгоистической ментальности у современной молодежи.

У подростков с *азнергично-затрудняющимся* типом организации ответственности в *содержательно-смысловом* ее блоке была заметна некоторая противоречивость: личные цели, социоцентрические мотивы и осмысленность данного свойства были более выражены (36,2; 29,9; 34,9 баллов соответственно), чем общественные цели, эгоцентрические мотивы и простая осведомленность об ответственности (26,6; 26,3; 13,1 баллов соответственно). Кроме того, в отличие от двух других типов, была обнаружена тенденция к большей выраженности предметности, т.е. продуктивности в общественной сфере жизнедеятельности, по сравнению с адаптивностью, предполагающей результативность в лично-значимой сфере. Главными отличительными особенностями данного типа организации ответственности оказались азнергичность (23,4 балла), т.е. отсутствие стремления и готовности к проявлению ответственности, превышающая энергичность (18,6 баллов); более частые переживания отрицательных астенических эмоций страха, неуверенности, тревожности, разочарования (28,7 баллов) по

сравнению с положительными стеническими переживаниями радости, удовлетворения, оптимизма (25,3 балла), а также не только внутренняя, интернальная (29,9 баллов) регуляция ответственного поведения, проявляющаяся в сознательной оценке ситуации и выборе решения, но и внешняя – экстернальная (27,8 баллов), связанная с зависимостью от внешних обстоятельств и воздействий. Помимо этого, по сравнению с двумя другими типами, у подростков с аэнергично-затрудняющимся типом более выражены различные трудности: операционные (21,1 балла у осмысленно-адаптивного, 15,2 балла у интернально-субъектного, 28,1 балла у аэнергично-затрудняющегося) из-за нехватки навыков и эмоционально-личностные (20,5 баллов у осмысленно-адаптивного, 10,3 балла у интернально-субъектного, 26,9 баллов у аэнергично-затрудняющегося), связанные с неверием в себя, заниженной самооценкой, повышенной тревожностью и т.п.

Таким образом, среди подростков выделяются, с одной стороны, лица, осознающие суть и важность ответственности для успешной жизнедеятельности человека, поэтому стремящиеся и готовые проявлять ответственность как свойство личности, способные брать ответственность на себя и переживающие при этом положительные стенические эмоции удовлетворения и радости (с осмысленно-адаптивным и интернально-субъектным типами организации ответственности). Эти характеристики несомненно, помогут им ответственно и правильно подойти к определению сферы приложения своих сил и способностей и добиться успешной их реализации. С другой стороны, выделяются подростки, у которых отсутствует или неустойчиво стремление к реализации ответственного поведения, не сформированы его навыки, доминируют отрицательные астенические эмоции, недостаточна внутренняя саморегуляция и много эмоционально-личностных проблем (с аэнергично-

затрудняющимся типом), что будет затруднять процесс их самореализации.

Литература

Крупнов А.И., Новикова И.А. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография. – М.: РУДН, 2014. – С. 9-30.

Прядеин В.П. Половозрастные особенности ответственности личности. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – С. 16.

Фомина Н.А., Пастухова М.В. Изучение ответственности как системного свойства личности мужчины в соотношении с феноменом отцовства // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова. Коллективная монография / Научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – М.: РУДН, 2014. – С.324 - 328.

Фомина Н.А., Зуева М.Н. Особенности и психологическая структура ответственности студентов-будущих медицинских работников // Вестник РУДН. - Серия «Психология и педагогика». - № 3. - 2012. – С.102 – 107.

Фомина Н.А., Алейкин А.Г. Общительность, организованность и ответственность как профессионально важные свойства личности студентов-будущих управленцев // Российский научный журнал. – 2011. – №3 (22). – С. 104 -110.

Фомина Н.А., Теняева О.В. Гендерные различия психологической структуры ответственности подростков с девиантным поведением // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2010. – № 3. – С. 10 -15.

ПРОФИЛИ ЗАСТЕНЧИВЫХ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ КОГНИТИВНО- МОТИВАЦИОННЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

М. Радоев

*Сербия, Белград, Россия, Москва, Российский университет
дружбы народов*

Хотя роль мотивационной сферы в развитии застенчивости неоднократно проверялась в зарубежных и российских исследованиях (Schlenker et al., 1982; Jones et al., 2014; Белоусова, 2004; Краснова, 2007), в моделях застенчивости и измерительных инструментах мотивационный компонент не встречается, его отличительные особенности до сих пор не определены. Идея специфического соотношения мотивов аффилиации как основы застенчивости была разработана по отдельности J. Asendorpf и L. Schmidt, однако их интерпретации несколько отличаются, что обусловило потребность дальнейшего изучения этой связи. Когнитивная составляющая, с другой стороны, рядом авторов отмечается как наиболее значимая. Определены различные аспекты ее содержания, однако, базисные убеждения как фундамент когнитивной сферы личности не были изучены в контексте застенчивости.

Представленное исследование особенностей мотивов аффилиации и базисных убеждений у застенчивых индивидов проводилось на базе московских вузов среди студентов различных национальностей. Первичную выборку составило 100 девушек и 37 юношей в возрасте от 18 до 31 года (средний возраст 22,5 года). Испытуемым предъявлялись «Тест диагностики застенчивости» Ф.Зимбардо в адаптации А.Б. Белоусовой и И.М. Юсупова; «Диагностика мотивов аффилиации» А. Мехрабиана, адаптированная С.А. Шапкиным; «Шкала базисных

убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации М.А. Падун и А.В. Котельниковой.

Из всей выборки было отобрано 48 респондентов, набравших высокие и очень высокие баллы по тесту застенчивости. Для определения типов застенчивых студентов был проведен кластерный анализ. В ходе анализа были выделены 2 кластера, которые условно мы назвали: (1) **негативно-избегающий тип** (N=21) и (2) **позитивно-аффилиативный тип** (N=27). Существование значимых различий между типами по 6 из 8 параметров подтверждено U-критерием Манна-Уитни.

В первую группу попали студенты, набравшие высокие баллы по застенчивости ($\mu=3,51$) и страху отвержения ($\mu=155,24$), низкие баллы по стремлению к принятию ($\mu=100,10$), убеждениям о доброжелательности окружающего мира ($\mu=25,57$) и о собственной значимости ($\mu=21,81$), средние значения по параметру собственной удачливости ($\mu=26,67$) и средние с тенденцией к низким баллам по убеждениям о справедливости ($\mu=20,62$) и контролируемости мира ($\mu=24,67$). Данный тип застенчивых студентов отличается в первую очередь глубокими негативными убеждениями о мире, самом себе и ожиданием отвержения в межличностных контактах. Они воспринимают людей как враждебных, склонных оценивать и осуждать, высмеивать слабости других, неохотно вступают в контакт с малознакомыми людьми, не любят выставлять себя напоказ. Скорее всего это те студенты, которые в группе малообщительны, у них узкий круг друзей, они неохотно выступают перед аудиторией, пассивны и стеснительны, когда нужно высказать свое мнение или показать знания. Они неуверенны в своих силах расположить других к себе, получить положительные эмоции от общения с людьми, с которыми они не очень знакомы.

Во вторую группу вошли студенты, характеризующиеся высоким уровнем застенчивости

($\mu=3,23$), умеренно выраженным страхом быть отвергнутыми ($\mu=117,81$), тем не менее у них преобладает ожидание положительных эмоций от общения ($\mu=124,41$). К тому же, это студенты с выраженно положительными убеждениями о том, что другим людям можно доверять ($\mu=31,63$), что они сами достойны любви и внимания ($\mu=31,93$) и что по жизни им везет ($\mu=32,81$). С другой стороны, они не верят в абсолютную справедливость мира ($\mu=22,56$), и иногда сомневаются в своей способности управлять событиями жизни ($\mu=27,48$), что можно расценивать как адекватное и адаптивное восприятие мира. Это студенты, которые стараются быть частью группы, общаться и взаимодействовать, проявлять свои способности, участвовать в групповых мероприятиях, хотя при этом они одновременно могут показывать явные признаки смущения и внутренне переживать при новых или непривычных социальных взаимодействиях, находясь в центре внимания.

У двух типов застенчивых студентов измеряемые аффективно-поведенческие, когнитивные и мотивационные переменные связаны по-разному. У негативно-избегающего типа тревожно-напряженная реакция в социальных взаимодействиях связана с ожиданием негативной оценки со стороны других ($R=0.528$), а также с убеждениями о недоброжелательной природе людей ($R=-0.543$). У позитивно-аффилиативного типа не было выявлено статистически значимых связей застенчивости с переменными мотивов аффилиации или же базисных убеждений, что свидетельствует о том, что данные переменные могут иметь отношение к феномену застенчивости, однако существует некий более значимый фактор, предрасполагающий индивида к переживанию застенчивости в социальных ситуациях. Возможно, речь идет о неадекватно высоком уровне притязаний, завышенном стандарте самопрезентации, к чему могут иметь отношение

культурные и гендерные стереотипы и образцы социального поведения.

Мотивы аффилиации также по-разному соотносятся с базисными убеждениями личности. Так, например, у негативно-избегающего типа стремление к участию в социальных взаимодействиях прямо связано с уверенностью в контролируемости ситуации ($R=0.455$). Другими словами, такие индивиды неохотно будут стремиться к новым, нестандартным, непредсказуемым социальным взаимодействиям с людьми, чьи предпочтения и стили общения они не знают. Их будет тянуть к социальным контактам, которые они могут контролировать. Для позитивно-аффилиативного типа, стремление к эмоциональным контактам с людьми зависит от восприятия собственной удачливости ($R=0.513$). Те, кто считает себя везучим, будет охотнее искать контакты даже вне привычного круга общения, рисковать, ожидая положительный поворот судьбы. Одновременно, недостаток любви и уважения к себе будет проявляться в страхе отвержения и избегании контактов ($R=-0,386$).

Таким образом, показано, что базовые характеристики когнитивно-мотивационного профиля застенчивых студентов не однородны, т.е. личность может быть застенчивой даже при положительном самоотношении, выраженном доверии к другим и ожиданиям положительного подкрепления в общении. Мотивация аффилиации и базисные убеждения не имеют однозначного отношения к застенчивости (у второго типа не выявлено значимых связей между переменными). Конфликт мотивов аффилиации так же нельзя отождествлять с застенчивостью (у первого типа слабо выражено стремление к принятию). Следовательно, мы делаем вывод, что существуют другие, более значимые факторы, имеющие отношение к застенчивости, среди которых могут быть как психологические, так и биологические или же социальные. Существование

различных типов застенчивых личностей, в свою очередь, указывает на необходимость в разных подходах при психолого-педагогическом сопровождении застенчивых студентов.

Литература

- Белоусова, А.Б. Психологические детерминанты личностной застенчивости: автореферат дисс. канд. псих. наук, Казань, 2004
- Каменева Г.Н., Радоев М. К вопросу изучения застенчивости в контексте межкультурной адаптации студентов//Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 3. С. 70-79.
- Краснова, Л.В. Психологические особенности застенчивости на этапе ранней юности: автореферат дисс. канд. псих. наук, Ростов-на-Дону, 2007
- Радоев М., «Роль застенчивости в учебной деятельности»//Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, Россия, Изд-во РУДН, 15-17 апреля 2015, с. 508-512
- Jones, K., Schalkin, J., Schmidt, L., Shyness: Subtypes, Psychosocial Correlates, and Treatment Interventions//Psychology, 5, 2014, 244-254
- Schlenker B.R, Leary M.R. Social anxiety and self-presentation: a conceptualization and model//Psychol. Bulletin, 1982 Nov;92(3):641-669.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

А.В. Соколова

*Россия, Сыктывкар, Сыктывкарский государственный
университет им. Питирима Сорокина*

Профессиональная социальная работа - деятельность по гармонизации человеческих отношений через оказание помощи отдельным людям, группам людей посредством защиты, поддержки, реабилитации. Новая парадигма социальной работы требует усилий специалистов на социальной профилактике, реабилитации, активизации личностных ресурсов для самостоятельного проживания тех, кто имеет силы и способности.

Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе», утвержденный Министерством труда и социальной защиты РФ, трактует профессиональную деятельность как деятельность по планированию, организации, контролю и реализации социальных услуг и мер социальной поддержки населения. Специалист должен уметь диагностировать социальные проблемы, проводить социальные мониторинги, разрабатывать рекомендации и технологии, осуществлять коррекцию и профилактику социальных отклонений, реабилитировать социальных дезадаптантов. Это профессионал в области социальной фасилитации, включающей психологическую, экономическую, юридическую и другие виды помощи нуждающимся. Подготовка студентов, будущих профессионалов, должна быть нацелена на изучение и внедрение новых технологий в системе социального обслуживания, помогающих получателям социальных услуг раскрыть свой потенциал, активизировать его.

Знания, которые необходимы будущему специалисту, студент получает в течение всего обучения в вузе. Но особенно важен первый курс, когда он впервые должен встретиться со своим призванием, осознать социальную значимость своей будущей профессии.

Предмет «Введение в профессию: Социальная работа» - учебная дисциплина программы подготовки бакалавров социальной работы, один из первых профессионально-ориентированных курсов, изучаемых в вузе, и первый, который выпускающая кафедра начинает вести со студентами. Студенты должны получить первоначальные знания о сущности и специфике профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. Чем раньше и активнее студенты включатся в работу по освоению избранной ими профессии, чем более настойчиво и целенаправленно они будут трудиться в вузе, тем более грамотные специалисты получатся из них

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование и развитие общепрофессиональной компетенции-способности осознавать социальную значимость своей будущей профессии.

Преподаватель, давая первоначально самые общие знания о профессии, должен увлечь студентов необходимостью социального служения людям, нуждающимся в помощи. Для этого широко используются литературные произведения А.Пушкина, Ф.Достоевского, Л.Толстого, М.Горького, работы В. Ключевского, Н.Карамзина, философа И.Канта и других мыслителей. Приходится чаще опираться на те знания, которыми обладают первокурсники, но направлять их на необходимость «пробуждать чувства добрые», «идти дорогою добра», «человек-это звучит гордо!» и.т.д. Преподаватель обращает внимание студентов на гуманистическую направленность профессии. На наш взгляд, это необходимо, т.к. часть абитуриентов поступает на факультет, зачастую имея слабое представление о будущей специальности.

Так, отвечая на вопрос «Почему я выбрал профессию «Социальная работа?» большинство студентов отмечало востребованность этой профессии в современном мире, желание оказывать помощь людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, часть студентов работала в школе в качестве волонтеров, что и помогло им выбрать это направление. Многие поступили в ВУЗ по рекомендации родителей, которые работали в системе социальной защиты. Эти студенты подошли к выбору своей профессии осознанно.

Среди первокурсников есть и такие, которые поступали на другой факультет, хотели быть юристами, менеджерами, но не прошли по конкурсу и поступили на социальную работу. Приведу цитату одной студентки: «Не хотела поступать, но начала обучение и поняла, что профессия социальный работник - это мое. Хочется помогать

и быть полезной людям. Это очень ответственная профессия. От социального работника зависит жизнь человека. Она помогает развивать такие качества, как гуманность, сострадание, коммуникабельность. Социальный работник-инженер человеческих душ». Таким образом, задача преподавателя сделать все возможное, чтобы они полюбили профессию и нашли свое призвание.

С целью изучения базовых категорий социальной работы первокурсникам было предложено в рабочей тетради составить кроссворды. Студенты с этим заданием успешно справились, а преподаватель использовал их в углубленной работе над понятийным аппаратом профессии.

Одной из активных форм знакомства первокурсников с будущей профессиональной деятельностью являются выездные занятия в социальные учреждения города Сыктывкара. Перед выездным занятием преподаватель объясняет цель посещения социального учреждения, обращает внимание на формы работы с гражданами, попавшими в трудную ситуацию, знакомит с нормативными документами и национальными стандартами в сфере социального обслуживания.

Знакомство с социальной службой начинается с рассказа руководителя или специалиста по социальной работе, как правило, это выпускник факультета психологии и социальной работы университета. Рассказ сопровождается презентацией, видеоматериалами, отражающими повседневную работу социальной службы. Особое внимание уделяется функциональным обязанностям социального работника (бакалавра), нормативным документам, инновационным формам деятельности. Завершается выездное занятие экскурсией по социальному учреждению, в процессе которой первокурсникам предоставляется возможность общения с получателями социальных услуг.

Каждое такое занятие оформляется в виде письменного отчета по специальной форме, которая

предусматривает ответы на вопросы, касающиеся статуса учреждения в системе социального обслуживания, должностных обязанностей социального работника, предоставляемых социальных услуг, кадрового состава службы и другие вопросы. Отчет кроме ответов на вопросы содержит обратную связь. Студенты описывают свои впечатления, оценивают значимость профессиональной деятельности и определяют свое будущее. Обратная связь помогает им погружаться в профессию. С каждой поездкой первокурсники больше узнают о своей будущей деятельности и одновременно «взрослеют».

Знакомство с профессией продолжается у студентов в участии Международного Дня Пожилых, в присутствии на социально-значимых лекциях, которые читают специалисты министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Коми, и других мероприятиях.

В становлении будущего профессионала играют на традиционные встречи - «круглые» столы выпускников с первокурсниками. Очередная встреча была посвящена 25-летию профессии «социальная работа», на которую были приглашены первые выпускники, занимающие ведущие позиции в системе социальной защиты республики. Среди них заместитель министра, начальники отделов, руководители некоммерческих социально-ориентированных организаций, работающие в бизнесе, общенародном фронте, муниципальном управлении. В неформальной обстановке, за чашкой чая выпускники поделились о годах учебы, о том, как им помогали преподаватели преодолевать трудности и воспитывали интерес к профессии, так как недостаточно было научной литературы, ибо профессия только начинала формироваться. Они говорили о необходимости постоянно учиться и повышать свою квалификацию. Это был разговор на равных, разговор старших с младшими коллегами.

Традиционно первокурсники выступают перед пожилыми гражданами, проживающими в интернате. Это,

как правило, встречи-импровизации: стихи, песни, игра на национальных инструментах. Главное разбудить желание, интерес, проявить активность, увидеть результат. От общения со студентами пожилые люди получают заряд энергии, а студенты удовлетворение от того, что они доставили радость.

Выездные занятия позволяют расширить кругозор первокурсников и получить им более полное представление о будущей профессии. Встречи-диалоги с работающими специалистами развивают у студентов профессиональный интерес, формируют знания о сущности социальной работы как интегративном виде деятельности. Они оценивают личность руководителя, специалиста, его профессионализм, его преданность профессии.

Интерес, сформированный при обучении, помогает осознать значимость того дела, которому они будут отдавать последующие годы жизни. Дальнейшее становление бакалавра-профессионала продолжается на последующих курсах.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Е.А. Соколова

*Россия, г. Сыктывкар, Сыктывкарский государственный
университет им П.Сорокина*

Роль и место ценностных ориентаций весьма значительны как в личностном, так и в профессиональном развитии, причем ценности профессиональной деятельности имеют ведущее значение в достижении профессионализма, мастерства личности и деятельности. Немалую роль в формировании ценностных ориентаций наряду с семьей играет и ВУЗ в процессе учебной и воспитательной работы.

Ценностные ориентации выступают в качестве регуляторов социального поведения личности и группы в значимых ситуациях ее социальной активности, в том числе в процессе самореализации (Кудинов С.И., Крупнов А.И., 2008; Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А., 2015; Маслова О.В., Буй Дык Туан, 2014; Новикова И.А., 2016 и др.). Ценности в психологии рассматриваются как абстрактные цели, которые необходимы человеку. По мнению М.Рокича, внесшего существенный вклад в исследование ценностей, ценности – это представления людей о целях, которые служат руководящими принципами в жизни людей.

Рассмотрим, каковы ценностные ориентации студенчества и как они влияют на процесс принятия решений и самореализацию? С этой целью нами было проведено исследование ценностных ориентаций студентов 2 курса института менеджмента и предпринимательства Сыктывкарского государственного университета. Всего в исследовании приняло участие 105 студентов. В качестве методики исследования была выбрана методика «Ценностные ориентации» М. Рокича.

При анализе полученных ценностей, производилась группировка в содержательные блоки по разным основаниям: "конкретные" и "абстрактные" ценности, ценности профессиональной самореализации и личной жизни. Инструментальные ценности группировались в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других.

Анализ терминальных ценностей студентов показывает, что первые 5 мест в структуре ценностей занимают такие ценности, как здоровье, любовь, развитие, счастливая семейная жизнь и наличие хороших и верных друзей. Эти ценности в большей степени (за исключением

такой ценности как развитие) относятся к личным, характерным для данного возрастного периода. Ведь одной из задач юношества, решаемых в психологическом плане, является поиск любимого человека, нацеленность на создание семьи, готовность посвятить себя другому человеку, не боясь потерять собственной идентичности. С другой стороны, такая ценность как здоровье, физическое и психическое, способна оказывать влияние на принятие решений, в плане умения справляться со стрессами, умения не принимать эмоциональных, скоропалительных решений, вызванных перегрузками. Следующие ценности, важные для студентов, в большей степени, относятся к профессиональной самореализации: это уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь, активная деятельная жизнь, свобода, интересная работа и продуктивная жизнь. Таким образом, исследование показывает, что ценности профессиональной самореализации занимают в целом второе место в иерархии ценностей, следуя за личными.

Анализ терминальных ценностей показывает, что у студентов абстрактные ценности занимают последние места в иерархии ценностей. Среди них отметим переживание прекрасного в природе и искусстве (наименьший ранг), счастье других и творчество. Студенты также невысоко оценивают такую конкретную ценность, как развлечения, что свидетельствует о том, что у них есть обязанности, и они готовы не только их выполнять, но и нести ответственность. Ценность творчества в среднем заняла 15 место, и это у той части молодежи, которая должна иметь наибольший инновационный и креативный потенциал.

Обратимся к анализу инструментальных ценностей, иначе говоря, принципами, которыми люди руководствуются в своей жизни. Среди инструментальных ценностей, занявших в иерархии ценностей первые 5 мест, можно назвать воспитанность, честность, ответственность, образованность и жизнерадостность. Перечисленные выше

качества вселяют оптимизм в отношении студентов - будущих менеджеров. Безусловно, данные качества важны в работе, управленческой деятельности и влияют на принятие решений. Последние места в иерархии ценностей занимают непримиримость к недостаткам в себе и других и высокие запросы. В целом у студентов преобладают ценности общения. К ним относятся воспитанность, честность, жизнерадостность, терпимость, чуткость. За ними следуют этические ценности, куда входят ответственность, самоконтроль, независимость, широта взглядов и высокие запросы. Ценности дела, такие как аккуратность, исполнительность, образованность, рационализм, смелость в отстаивании своего мнения, твердая воля и эффективность в делах уступают ценностям общения и этическим ценностям.

Наблюдается следующая тенденция в иерархии инструментальных ценностей. Сначала идут конформистские ценности (воспитанность, самоконтроль и широта взглядов), далее альтруистические (терпимость и чуткость), наконец индивидуалистические (независимость, непримиримость к недостаткам, рационализм, смелость в отстаиваниях своего мнения, твердая воля). Для студентов важнее ценности принятия других людей, а потом уж ценности самоутверждения.

Как влияют результаты исследования на процесс принятия решений? Какие можно отметить тенденции? Прежде всего, ориентация на других людей (это и ценности принятия других людей, и ценности общения). Данную тенденцию можно рассматривать как положительную, в том плане, что будущие менеджеры ориентированы на других людей, то есть решения будут приниматься с учетом влияния своих решений на других, то есть данное решение будет «экологично» по отношению к другим людям, оно будет учитывать интересы других людей. К принятию решений студенты будут подходить ответственно, стараясь быть

честными и находиться в согласии с самим собой. Их решения будут соответствовать этическим стандартам.

Таким образом, в студенческой среде наблюдается отход от индивидуализма, студенты склонны к командной работе, лояльны к самим себе, а также к отношениям с другими людьми. Обращает на себя внимание тот факт, что рационализм занял в среднем 9 место в иерархии ценностей. Это свидетельствует о том, что студенты при принятии решений, опираются на суждения, интуицию, эмоциональную составляющую, но не в достаточной степени принимают решения рациональным способом. Одна из задач ВУЗа состоит в том, чтобы научить студентов мыслить, анализировать разные точки зрения, принимать взвешенные решения. Такие ценности как эффективность в делах, исполнительность, а также смелость в отстаивании собственного мнения недостаточно высоко ценятся студентами.

Необходимо отметить, что в студенческом возрасте идет становление личности, ее установок, формируется система ценностей. Немаловажную роль помимо семьи и сверстников играет ВУЗ в лице профессорско-преподавательского состава. Студенты отметили, что очень часто они воспринимают преподавателя как человека, которому они, безусловно, доверяют в плане передаваемых знаний, то есть передаваемая информация не подвергается сомнению с их стороны, не оспаривается, то есть не ведется внутренний диалог. С одной стороны, это предполагает высокий уровень требований преподавателя к самому себе в плане научных знаний, с другой стороны, преподаватель должен совершенствовать технологии преподавания дисциплин, демонстрируя творчество и инновационность, развивая у студентов навыки активного слушания, желание вступить в диалог, дать обратную связь (Казаренков В.И., 2008).

Учитывая вышесказанное, для развития рационального мышления, отстаивания собственного мнения, творческого подхода к решению стоящих задач, в том числе и управленческих решений, необходимо использовать комплексный подход (Михайлова О.Б., Петрушина Л.В., 2016).

Литература

Казаренков В.И. Миссия педагога высшей школы как ученого, наставника, человека // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 3. С. 87-91.

Кудинов С.И. Особенности самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2014. - № 3. - С. 45-53.

Кудинов С.И. Ценностно-смысловые предикторы самореализации личности. - **Монография**. –Москва: РУДН,2016. -232с.

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

Маслова О.В., Буй Дык Туан. Динамика ценностей вьетнамских студентов в России // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 1. С. 49-54.

Михайлова О.Б., Петрушина Л.В. Роль образовательной среды в формировании основ конструктивной самореализации // Самореализация личности в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.: РУДН, 2016. С. 146-150.

Новикова И.А. Толерантность как черта самореализующейся личности // Самореализация личности в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.: РУДН, 2016. С. 41-46.

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

З.Р. Хайрова

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

С.Г. Азарова

*Россия, Тольятти, ГБУ ДПО «Региональный
социопсихологический центр»*

Проблема самореализации одаренных подростков напрямую связана с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира, породившего идею организации целенаправленного образования людей, имеющих ярко выраженные способности в той или иной области знаний. Интенсивно развивающиеся наука, высокие технологии, социально-культурная сфера деятельности в XXI веке определяет условия для самореализации молодых людей с высоким интеллектом и высокими творческими способностями. Согласно проведенным исследованиям С.И. Кудинова, на успешность самореализации личности оказывает влияние значительный комплекс факторов (Кудинов С.И., 2007-2016).

Основное и дополнительное образование призваны осуществлять в единстве полноценное развитие детей и подростков, обеспечивать их самоопределение и самореализацию, стимулировать интеллектуальную и творческую активность, формировать готовность к участию в инновационных процессах. Данная задача, пути ее решения строятся исходя из принципов современного образования, которые отражены в Законе РФ «Об образовании» и Конвенции о правах ребенка. При этом особое внимание уделяется развитию индивида, его умственных и физических способностей, одаренности и таланта.

В современных условиях качественных изменений системы образования и воспитания, смещения приоритетов в сторону поддержки и развития внутреннего потенциала личности детей и подростков наибольшую актуальность приобретает проблема развития детской и подростковой одаренности. С целью эффективному решению проблемы поддержки одаренных детей в Российской Федерации и регионах работают различные всероссийские предметные олимпиады для школьников (приказ Минобрнауки РФ от 30.08.2016 № 1118), выстроена система конкурсных непредметных мероприятий – это Президентские спортивные игры и состязания, национальный чемпионат «Молодые профессионалы», центр «Сириус», областная научно-образовательная программа «Взлет» и др. Результаты предметных олимпиад различной направленности в вузах при приеме абитуриентов учитываются, наряду с результатами ЕГЭ как индивидуальные достижения школьников, что создает условия для формирования внешней мотивации самореализации способностей.

Особенности личности, формируемые на протяжении развития обучающегося в условиях среды образовательной организации, реализующей программы общего и дополнительного образования в области искусства, в том числе получающие особую значимость в подростковом возрасте для нашего исследования связана с «развертыванием социальной сущности личности» (Э.В. Сайко), со становлением ее Самости во всех ипостасях (Д.И. Фельдштейн). В подростковом возрасте происходит осознание подростком своих потребностей, осуществляется рост самосознания подростка, его самоопределения, критического мышления. Наряду с сохранением неуверенности, напряженности, тревожности возникает его стремление реализовать свой личностный потенциал, поэтому для подросткового возраста актуальна творческая самореализация.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью разрешения противоречий между потребностью современного общества в самореализующейся личности и личностными особенностями подростка, сопряженными с его ценностно-мотивационными аспектами.

Обозначенные противоречия позволили сформулировать постановку проблемы исследования в том, что общество делает запрос на личность ученика, способного быстро адаптироваться в изменяющихся условиях окружающей действительности, сохраняя целостность собственной личности и стремление к активной самореализации, модернизации этой действительности с учетом внешних и внутренних мотивирующих ценностей. При этом вопрос о соотношении психологических особенностей самореализации и одаренности личности подростка является недостаточно разработанным в научной литературе.

Нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление ценностно-мотивационной сферы творчески одаренных подростков. Исследование было проведено среди учащихся МБУ «Школа № 94» обучающихся в МБУ ДО ШИ «Лицей искусств» г.о. Тольятти. Выборка составила 60 учащихся художественного и музыкального отделения в возрасте от 16 до 17 лет. Для достижения данной цели нами была использована методика М. Рокича «Ценностные ориентации».

Данная методика позволила изучить ценностно-мотивационную сферу одаренных подростков. Методика основана на прямом ранжировании списка ценностей. Автор методики различает два класса ценностей: ценности - цели (терминальные) - убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Ценности-средства (инструментальные) - убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

На рисунке 1 мы видим графически представленный рейтинг терминальных ценностей: ценностей-целей.

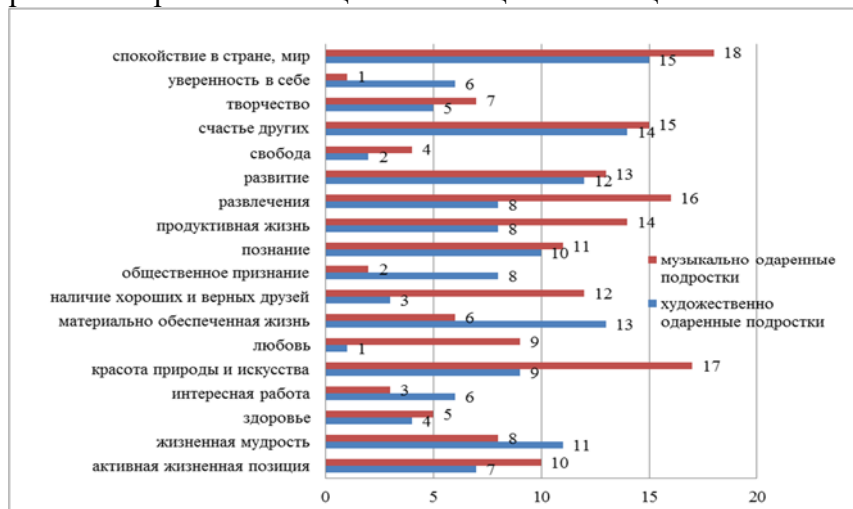


Рис. 1. Рейтинг терминальных ценностей: ценностей-целей.

Как видно из рисунка 1, для музыкально одаренных подростков приоритетными по шкале терминальных ценностей относятся: «уверенность в себе», «общественное признание», «интересная работа», «свобода», «здоровье». Рассмотрим приоритетные терминальные ценности художественно одаренных подростков, для них характерно: «любовь», «свобода», «наличие хороших и верных друзей», «здоровье», «творчество». По данным результатам, можно судить о том, что для музыкантов самореализация связана с интересной работой, профессиональной деятельностью, стремлением обрести уважение близких людей, друзей, коллектива, вообще общества. Для художественно одаренных подростков можно предполагать, характерна независимость, свободный выбор, физическая и духовная близость.

Рассмотрим рейтинг ценностей-средств (инструментальные), представленные на рисунке 2.

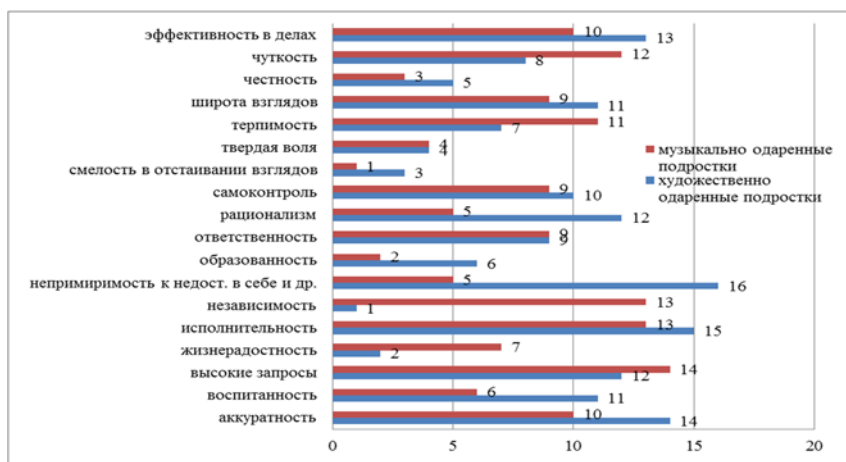


Рис. 2. Рейтинг ценностей-средств (инструментальные).

Как видно из результатов, представленных на рисунке 2, что для музыкально одаренных подростков приоритетными средствами-целями, через которые они намереваются достигать и реализовать свои ценности-цели являются «смелость в отстаивании взглядов», «образованность», «честность», «твердая воля», «рационализм». Для художественно одаренных подростков приоритетными ценностями-целями преобладают: «независимость», «жизнерадостность», «смелость в отстаивании взглядов», «твердая воля», «честность».

Проанализировав исследование можно сделать вывод, что в зависимости от вида одаренности и мотивационно-ценностных ориентаций условия для самореализации должны быть различны, адекватными сфере деятельности. Результаты также свидетельствуют о том, что внутренние критерии могут совпадать или быть различными с общественными запросами и общими показателями успешной самореализации.

Литература

Кудинов С.И., Кудинов С.С. 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. Особенности самореализации студентов с высоким уровнем настойчивости// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2014. - № 3. - С. 45-53.

Кудинов С.И. Ценностно-смысловые предикторы самореализации личности. - **Монография**. –Москва: РУДН,2016. -232с.

Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М., 1992.

ПРИКЛАДНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ В ЦЕННОСТНОЙ СТРУКТУРЕ СЧАСТЬЯ ЖЕНЩИН РАЗНОГО ВОЗРАСТА

О.В. Маслова

Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

Все люди всего мира хотят быть счастливыми. При неизменном постоянстве счастья как желаемого для всех результата, его содержание не остается неизменным. Мы попытались ответить на вопрос: насколько важной представляется возможность самореализации в ценностной структуре представлений о счастье на разных возрастных этапах?

Проведенное нами эмпирическое исследование было направлено на изучение представлений о счастье женщин разного возраста. В исследовании приняли участие 60 женщин: 30 женщин молодого возраста (от 19 до 25 лет, средний возраст 22 года) и 30 женщин зрелого возраста (от 40 до 50 лет, средний возраст 44 года). Все респонденты - жительницы Москвы и ближайшего Подмосковья.

В качестве основного инструмента был использован опросник И.А.Джидарьян (Джидарьян И.А., 2013), имеющий персонифицированный характер и представляющий из себя набор утверждений, которые позволяют респонденту более чётко определить своё отношение к счастью и показать с каким конкретным содержанием в большей степени респондент связывает своё счастье. На основе экспертной оценки четыре пункта опросника были соотнесены с двумя типами самореализации - «горизонтальной» и «вертикальной», выделенных Н.М.Лебедевой и А.Н.Татарко

путем «вторичного» факторного анализа ценностей (Лебедева Н.М., Татарко А.Н., 2007). «Горизонтальная самореализация» связана с такими блоками ценностей как *Равенство, Духовность, Стабильность жизни*, а «вертикальная самореализация» - с блоками *Доминирование и Удовольствие*.

К «вертикальной самореализации» экспертами были отнесены пункты опросника:

Самое важное для счастья- поиск, устремлённость в неизведанное, острота борьбы и радость одержанной победы».

Прежде всего важен успех, престижная работа и положение в обществе.

К «горизонтальной самореализации» причислены утверждения:

Главное для счастья - постоянное самосовершенствование, возможность реализовать все свои потенции и способности.

Главное -иметь конкретные цели в жизни и активно действовать для их реализации.

Характеризуя, основные результаты проведенного исследования, отметим, по мнению женщин и молодого, и зрелого возраста счастье – в семейном благополучии, когда есть взаимопонимание и теплые отношения родных и близких. Это утверждение занимает первый ранг в иерархии представлений о счастье в обеих возрастных группах. Среднее значение степени согласия с ним является наибольшим как в группе женщин молодого возраста, так и в группе женщин зрелого возраста и составляет соответственно 4,7 и 4,8 баллов из 5 возможных. Также респонденты обеих групп считают важным для счастья здоровье и видение смысла жизни и следование ему. Эти пункты опросника занимают соответственно 3-й и 5-й ранги у молодых женщин и 3-й и 6-й ранги у женщин зрелого возраста. Самый последний 17-й ранг в иерархиях обеих групп занимает утверждение: счастье – это везение, фортуна,

судьба, а не собственные старания и усилия для его достижения. Степень согласия с ним - наименьшая в обеих группах (3 балла в обеих группах).

Наряду с общими характеристиками, ценностные структуры счастья в двух исследованных группах имеют существенные различия.

Наиболее разделяемое респондентами обеих групп представление о счастье как о семейном благополучии, у женщин молодого возраста дополняется утверждением «Счастье - это любить и быть любимым» (оно занимает 2-й ранг), что позволяет констатировать абсолютный приоритет ценности любви в их ценностной структуре представлений о счастье. Для молодых девушек любовь есть суть счастья. Женщины зрелого возраста значимо в меньшей степени ($p < 0,01$) разделяют мысль о том, что счастье - это любить и быть любимым. В их иерархии представлений о счастье это утверждение занимает только 12,5 – й ранг. Для них гораздо важнее семейное благополучие, теплые отношения с близкими.

По всем 4 пунктам опросника, которые можно рассматривать в качестве индикаторов важности самореализации для достижения счастья, выявлены значимые различия. Так, для женщин зрелого возраста для счастья достоверно более значимым, чем для молодых ($p < 0,05$), является постоянное самосовершенствование, возможность реализовать все свои потенции и способности. Ранги этого пункта в двух группах соответственно равны 3 и 5,5. Более важно для женщин зрелого возраста иметь конкретные цели в жизни и активно действовать для их реализации ($p < 0,01$). У женщин зрелого возраста это утверждение занимает 6-й ранг, в то время как у молодых женщин - только ранг 12,5-й. Более важным для счастья женщин зрелого возраста является успех, престижная работа и положение в обществе ($p < 0,001$). У женщин зрелого возраста оно занимает 6 ранг и среднее значение по

степени согласия – 4,6, а у молодых женщин оно стоит на 16-м месте и его среднее значение – только 3,1. Женщины зрелого возраста значительно в большей степени согласились с тем, что самое важное для счастья – поиск, устремленность в неизведанное, острота борьбы и радость одержанной победы ($p < 0,001$). Степень согласия с ним в старшей группе 4,3 балла, а у молодых женщин только 3,4 балла. Ранги соответственно: 9,5, и 14,5.

Таким образом, по всем пунктам опросника, которые можно рассматривать в качестве прямых и косвенных индикаторов важности «вертикальной» и «горизонтальной» самореализации для достижения счастья, между женщинами двух исследованных возрастов существуют статистически значимые различия. Оба типа самореализации – и «вертикальная» и «горизонтальная» – являются более значимыми для женщин зрелого возраста.

Таким образом, самореализация, в целом, является более значимым фактором счастья для женщин зрелого возраста, чем для молодых женщин. Конечно, результаты нашего локального исследования не дают оснований для широкомасштабных и категоричных выводов о большем стремлении к самореализации в зрелом возрасте. Не исключено, что эти различия связаны не столько с возрастом, сколько с характеристиками поколений, сформировавшихся в разных социальных условиях. В дальнейшем мы предполагаем изучение выявленных закономерностей на более широкой выборке.

Литература

- Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма, изд-во «Институт психологии РАН», М., 2013.
- Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества, издательский дом ГУ ВШЭ, М., 2007.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СУПРУГОВ О СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТАХ

Л. А. Власова, А. М. Жаркова

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

Исследование проводилось на базе Центра психологической помощи Главного управления ЗАГС Рязанской области в 2016 году. В исследовании приняли участие 32 человека, в возрасте от 21 до 53 лет. Цель – выявление причин семейных конфликтов в зависимости от стажа совместного проживания в браке. Для исследования применялась методика: «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП).

Для оценки различий между двумя выборками по параметрам теста был использован U – критерий Манна – Уитни. *На первом этапе* исследования нами были сформированы две группы испытуемых и составлен экспериментальный план исследования.

1. Первую группу составили семейные пары со стажем меньше 3-х лет.

2. Во вторую группу составили семейные пары со стажем больше 3-х лет.

На втором этапе исследования была проведена запланированная психодиагностическая методика, обработка полученных результатов.

На третьем этапе исследования был проведен математико-статистический анализ полученных данных с помощью U -критерия Манна-Уитни. Все результаты, полученные в ходе обследования, были переведены в Statistika 10.0, для дальнейшей обработки.

Результаты методики «Ролевые ожидания и притязания в браке»

Таблица 1

Количество пар, имеющих конфликт в перечисленной области

Шкалы семейных ценностей, №	1 гр.	2 гр.
Шкала значимости сексуальных отношений в семье.	2	2
Шкала установки на личностную идентификацию с партнером.	2	2
Шкала установки на хозяйственно-бытовые функции семьи.	4	5
Шкала отношений к родительским обязанностям.	5	2
Шкала установки на внешнюю социальную активность.	0	4
Шкала установки на эмоционально – психотерапевтические функции брака.	3	3
Шкала установки на значимость внешнего облика.	0	6

На основе сравнительного анализа представлений о системе ценностей и ролевых установок мужа и жены, было выявлено количество пар с высокой степенью конфликтности супругов (см. таблица 1). Чем меньше разность (без учета знака), тем больше согласованность представлений супругов о наиболее значимых сферах жизнедеятельности семьи.

Было выяснено, что во многих молодых семьях конфликты возникают на основе расхождения представлений супругов о значимости сексуальных отношений в семье (2 пары), об отношении к родительским обязанностям (5 пар). Так же конфликты возникают из-за разных установок на личностную идентификацию с партнером (2 пары), хозяйственно-бытовые функции (4 пары), и эмоционально-психотерапевтические функции брака (3 пары).

Что касается семей со стажем больше 3-х лет, то в большинстве семей конфликты возникают на почве не совпадения установок на хозяйственно-бытовые функции (4 пары), на внешнюю социальную активность (4 пары), на значимость внешнего облика (6 пар) и на эмоционально-психотерапевтические функции брака (3 пары).

31% конфликтов в молодых семьях возникают из-за расхождения понимания родительских обязанностей, 25% из-

за расхождения установки на хозяйственно-бытовые функции семьи, 19% из-за расхождения установок на эмоционально-психотерапевтические функции брака, 13% из-за расхождения установок на личностную идентификацию с партнером, 12% из-за несовпадения значимости сексуальных отношений в семье.

8% конфликтов в семьях со стажем больше 3-х лет возникают из-за расхождения понимания родительских обязанностей, 21% из-за расхождения установки на хозяйственно-бытовые функции семьи, 13% из-за расхождения установок на эмоционально-психотерапевтические функции брака, 8% из-за расхождения установок на личностную идентификацию с партнером, 8% из-за несовпадения значимости сексуальных отношений в семье, 17% из-за расхождения установок на внешнюю социальную активность, 25% из-за расхождения установок на значимость внешнего облика.

Таким образом, на основе полученных нами данных можно сделать вывод, что с увеличением стажа супружеской жизни уменьшается количество конфликтов, связанных с отношением к родительским обязанностям, но появляются конфликты из-за несовпадения значимости для мужа (жены) внесемейных интересов, являющихся основными ценностями в процессе межличностного взаимодействия супругов, а также из-за изменения значимости внешности супруга (с годами становиться более значима). Для выявления значимости различий между показателями использовался U-критерий Манна-Уитни.

Таблица 2

Значимость статистических различий между шкалами двух выборок

Название шкалы	U _{Эмп.}	Уровень значимости различий
Шкала значимости сексуальных отношений в семье.	U _{Эмп} = 80.5	Зона неопределенности
Шкала установки на личностную идентификацию с партнером.	U _{Эмп} = 98.5	Зона незначимости

Шкала установки на хозяйственно-бытовые функции семьи.	$U_{Эмп} = 63$	Зона значимости
Шкала отношений к родительским обязанностям.	$U_{Эмп} = 74$	Зона неопределенности
Шкала установки на внешнюю социальную активность.	$U_{Эмп} = 108$	Зона незначимости
Шкала установки на эмоционально-психотерапевтические функции брака.	$U_{Эмп} = 111.5$	Зона незначимости
Шкала установки на значимость внешнего облика.	$U_{Эмп} = 38$	Зона значимости

Из таблицы видим, что статистически значима разница между выборками по следующим шкалам - «Шкала установки на хозяйственно-бытовые функции семьи» и «Шкала установки на значимость внешнего облика».

Если анализировать по гендерному признаку, то в молодых семьях активной стороной в конфликте, связанном со значимостью сексуальных отношений в семье выступает муж; в конфликте связанном с установками на личностную идентификацию с партнером – жена; в большинстве конфликтов связанных с разделением бытовых функций и родительских обязанностей – жена. В конфликтах, связанных со значимостью для супругов взаимной моральной и эмоциональной поддержки – в одних семьях мужа, в других жены.

В семьях со стажем семейной жизни больше 3-х лет, при анализе по гендерному признаку, активной стороной в конфликте, связанном со значимостью сексуальных отношений в семье и внешнего облика партнера, выступает муж. Во всех остальных конфликтах в большинстве семей инициативной стороной выступает жена.

В молодых семьях в конфликтах на почве ревности и ролевых ожиданий более активной и отрицательной реагируют жены, чем мужа.

В семейных парах со стажем больше 3-х лет у мужей чаще всего пассивный характер поведения при семейных ссорах.

Литература

Шнейдер Л.Б., Соломатина Е.М. Практикум по психологии семьи и семейному консультированию: учебное пособие/ Л.Б. Шнейдер, Е.М. Соломатина – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2012. -496 с.

Жаркова А.М. Ссоры в семье URL:<http://konsultpsy.ru/2017/01/08/ссоры-в-семье/> (Дата обращения 10.01.2017).

ОСОБЕННОСТИ ТЕМПЕРАМЕНТОВ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗКУЛЬТУРЫ И СПОРТА

А.В. Елисеев

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

Как известно, личность стремится к реализации своих возможностей и способностей в различных сферах жизнедеятельности: профессиональной, семейной, творческой, спортивной и т.д.

Факультет физкультуры и спорта, как правило, выбирают люди, занимающиеся спортивной деятельностью и реализующие себя в ней.

Спорт как специфический вид деятельности требует от человека целеустремленности, хорошей физической и технической подготовки, развития волевых свойств и саморегуляции, выносливости, высокой работоспособности, а также определенных психодинамических характеристик, которые представлены различными свойствами темперамента.

Во многом спортивные успехи и достижения зависят от свойств темперамента и способности человека регулировать их проявления.

Нами проведено исследование проявлений активности, эмоциональности и регуляции психической активности студентов факультета физической культуры и спорта (n=131) РГУ имени С.А. Есенина в сравнении со студентами (n=102) биологического, экономического и других факультетов этого вуза и Рязанского государственного агротехнологического университета имени П.А. Костычева.

В данной статье представлены особенности темперамента студентов факультета физической культуры и спорта, которые, на наш взгляд, могут либо способствовать, либо затруднять их реализацию в спортивной деятельности.

Исследование темперамента проводилось в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова, согласно которому темперамент представляет собой систему активационно-эргических, эмоционально-аффективных и регуляторно-селективных характеристик, которые регулируют психическую активность и эмоциональность в жизнедеятельности субъекта (Крупнов, 1992; Фомина, 2014).

С помощью бланкового теста «Темперамент» А.И. Крупнова (Крупнов А.И., 1992), у студентов факультета физической культуры и спорта в активационно – эргическом блоке темперамента было обнаружено значимое доминирование энергичности или активности (28 баллов) и гибкости или пластичности (33 балла) над пассивностью (11 баллов) и ригидностью (20 баллов) в психомоторной сфере, что очень значимо для тех, кто занимается спортом, а также в интеллектуальной и коммуникативной деятельности (познавательная активность - 26, пассивность – 18 баллов; активность в общении – 28, пассивность – 12 баллов; интеллектуальная пластичность - 24, ригидность – 21 баллов; подвижность в процессе коммуникации - 23, ригидность – 20

баллов). Это свидетельствовало о том, что большинство из них проявляют физическую, психомоторную и интеллектуальную активность, без труда находят общий язык с людьми, а также легко переключаются с одной деятельности на другую, с привычных способов их выполнения на новые, с одной темы на другую в процессе беседы.

В *эмоционально – аффективном* компоненте их темперамента стеничность превалирует над астеничностью во всех сферах жизнедеятельности: психомоторная стеничность - 32, астеничность - 21 балл; интеллектуальная стеничность - 29, астеничность - 20 баллов; коммуникативная стеничность - 32, астеничность - 16 баллов. В процессе проявления отмеченной выше физической, умственной и коммуникативной активности они чаще всего переживают положительные стенические эмоции удовольствия, удовлетворения, чувства радости, восторга и т.п. Это очень важно для спортсменов, т.к. позволяет им оптимистично настраиваться на победу, а к неудачам относиться как к необходимым урокам.

Одинаковые показатели (22 балла) эмоциональной чувствительности и эмоциональной реактивности (22 балла) указывают на то, что иногда они волнуются перед ответственными соревнованиями, а иногда мгновенно реагируют на непривычную ситуацию, порой даже незначительную.

В *регуляторно – селективном* компоненте темперамента студентов факультета физической культуры и спорта более выражена рефлексивность, т.е. самоконтроль в различных ситуациях, сдержанность в поступках, способность принимать рациональные решения, устойчивость в интересах и намерениях, которые имеют очень большое значение для успешных занятий спортом, по сравнению с импульсивностью (27 и 17 баллов), выражающейся в поспешном принятии решений,

иррациональности, не способности контролировать себя и свои действия.

Кроме того, им более свойственна экстравертированность, определяющая направленность на социум, чем интроверсия (27 и 21 балл соответственно), проявляющаяся в направленности на себя, свой внутренний мир, переживания и т.п. Это, несомненно, также способствует развитию у них соревновательной спортивной деятельности.

Таким образом, активность, пластичность, стеничность, проявляемые студентами факультета физкультуры и спорта в различных сферах жизнедеятельности, а особенно в психомоторной, могут способствовать их реализации в спортивной деятельности. Кроме того, им помогает рефлексивность, предполагающая рациональность действий и полный самоконтроль, помогающая адекватно реагировать на сложившуюся спортивную ситуацию при невысокой импульсивности, мешающей ее трезво и спокойно оценить, а также экстравертированность, помогающая не бояться окружающих людей, в том числе соперников.

Литература

Крупнов А.И. Психологические проявления в структуре темперамента: Учебн. пособие. – М.: РУДН, 1992. – 78 с.

Фомина Н.А. Результаты системных исследований особенностей темперамента как базы для формирования личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова. Коллективная монография / Научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – М.: РУДН, 2014. – С.79-100 с.

Фомина Н.А., Кулишевская И.В. Особенности темперамента студентов с различным уровнем выраженности агрессивности // Психолого-педагогический поиск. - № 2. – 2014. – С. 177 - 185.

Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Особенности эмоциональности как свойства темперамента лиц с преобладанием различных сигнальных систем // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». - №2 (33). – 2013. – С.118 - 124.

Фомина Н.А., Ленюшкин Н.Э. Особенности и психологическая структура темперамента подростков, проявляющих девиации в поведении // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право» - № 6 (31). – 2012. - С.142-149.

Фомина Н.А., Зуева М.Н. Особенности темперамента студентов медико-социального колледжа // Вестник РУДН. - Серия «Психология и педагогика». - № 5. - 2011. – С.98 – 103.

К ВОПРОСУ О САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Е.И. Колесниченко

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

Становление и общее состояние общества неразрывно связано со становлением и гармоничным развитием личности каждого отдельного его члена. В современном обществе очень высоки требования к личности человека, его активности, самостоятельности, инициативе, предприимчивости, обеспечивающих самореализацию в различных сферах жизнедеятельности.

В основе феномена самореализации лежат потребности роста, развития и самосовершенствования. Она представляет собой одну из высших потребностей личности, направленную не только на реализацию человеком своих сил и способностей, но и на постоянный рост своих возможностей и повышение качества своей деятельности (Л.А. Коростылева, 2005).

Одной из важнейших сфер жизнедеятельности человека является его семейная жизнь, ведь большую часть времени человек проводит в семье со своими близкими, исполняя социальные роли детей, родителей, братьев, сестер и т.д. и реализуя себя в них. Семейная самореализация предполагает достижение личного и семейного счастья.

Успехи, достижения, положительные результаты в семейной жизни не только являются источником радости, хорошего настроения, вдохновения, но и оказывают исключительно благотворное воздействие на достижение личностью успехов в других сферах ее деятельности, например, профессиональной, творческой и т.д. А проблемы в семейной сфере, напротив, препятствуют самореализации личности.

В семейной самореализации личности выделяют экономико-бытовую и семейно-духовную стороны.

Экономико-бытовая определяется вопросами совместного проживания супругов, ведения ими совместного хозяйства, наличием совместного имущества и т.п.

Семейно-духовная самореализация включает любовную самореализацию (мужчины и женщины), родительскую самореализацию, связанную с воспитанием детей, и самореализацию детей.

В основе любовной самореализации лежит духовная, телесная, сексуальная общность и нравственность супругов. При этом, чем больше у мужчины и женщины положительных нравственных качеств, тем больше предпосылок для гармоничной любви. Основным принципом любовной самореализации является принцип соединения эго и альтруизма, выражающийся в желании доставить радость любимому человеку и в желании ее получить взамен.

Смысл родительской самореализации состоит прежде всего в возможности создавать благоприятные условия для всестороннего и гармоничного развития детей и помощи в реализации их потенциала и возможностей.

При этом воспитание родителями детей является эффективным лишь в том случае, когда сами родители занимаются саморазвитием, самовоспитанием, самосовершенствованием и находятся в гармонии и любви друг с другом, ведь атмосфера семьи имеет решающее значение для всестороннего формирования личности детей,

их жизненных ориентаций и интересов. Значит, родительская самореализация является основанием самореализации детей.

К сожалению, в современном обществе не у всех и не всегда есть условия для успешной семейной самореализации. Затруднять этот процесс могут следующие факторы.

Часто в семьях встречаются деформированные взаимоотношения супругов, основанные на духовной пропасти между ними, когда муж и жена находятся рядом друг с другом, но не в позиции взаимного проникновения в жизнь и личность друг друга (М.М. Бахтин, 1986). Многие супруги уделяют повышенное внимание сексуально-эротической, хозяйственно-бытовой, воспитательной функциям и первичному социальному контролю и недостаточно реализуют функции общения и эмоциональной поддержки друг друга для удовлетворения потребности в уважении, психологической защите, взаимном духовном обогащении (В.В. Юстицкий, 1989, В. Сатир, 1982). В результате у них формируется искаженная, большая самооценка, приводящая к краху их отношения (Дж. Добсон, 1998, Д. Макдауэлл, 1997, Р. Мак Ги, 1994, Г. Чепмен, 2004). Формированию здоровой (благополучной) самооценки личности, которая является одним из главных проявлений личностного уровня развития, в наибольшей мере способствует личностно ориентированное, открытое и доверительное общение, при котором человек является для другого самоценной, уникальной и неповторимой личностью (С.В. Ковалев, 1988, Л. Крабб, 2001, Т. Лахай, Б. Лахай, 2001, А. Маслоу, 1996). К сожалению, преобладающей тенденцией во многих современных семьях является взаимопользование, а не духовное взаимодействие супругов между собой и взаимное положительное воздействие на развитие личности друг друга (М.Е. Литвак, 1992, Л. Крабб, 2001). Это не способствует формированию теплой семейной атмосферы, положительной Я - концепции супругов, их адекватной личностной самооценки, а также сохранению психического

и физического здоровья, необходимых для самореализации каждого из них в семейной и других сферах жизнедеятельности.

Кроме того, в современном обществе происходит трансформация ролевых отношений в семье, наблюдается неопределенность норм, регулирующих брачно-семейные, в том числе и ролевые отношения, что ставит перед современной семьей ряд социально-психологических проблем. Важнейшими из них являются проблемы «выбора» каждой семьей способа ролевого взаимодействия и формирования отношения членов семьи к разным сторонам ролевого поведения в семье. При этом часто ролевые установки в семьях часто не совпадают, а ролевые ожидания жен в отношении мужей, и наоборот, не оправдываются.

Все это разрушает семьи, оказывается причинами разводов супружеских пар и затрудняет семейную самореализацию, а также формирование личностной судьбы человека в целом.

Литература

- Егорычева И.Д. Самоотношение, самореализация, самоактуализация как феномены, определяющие способность человеческого роста-развития // Мир психологии. - М.: МПСИ, 2005. - №3. - С.11 – 32.
- Игошев Б.М., Ларионова И.А., Байлук В.В. Семейная самореализация личности: семейное воспитание и самовоспитание студентов: материалы студенческой научно-практической конференции, Екатеринбург, 2005г. - Ч.1. - 116 с.
- Коростылева Л.А. Психология самореализации личности. Санкт-Петербург: Речь, 2005.
- Сатир В. Психотерапия семьи. - СПб.: «Речь», 2006.
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. - СПб.: Питер, 2001. – 656 с.

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ

Азарова Светлана Георгиевна – педагог-психолог Регионального социопсихологического центра (Россия, Тольятти)

Анисимова Юлия Николаевна. – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова Набережночелнинского государственного педагогического университета (Россия, Набережные Челны).

Бериша Надежда Сергеевна – соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Буякас Татьяна Марковна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Московского Государственного Университета имени М.В. Ломоносова (Россия, Москва).

Василевская Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета (Россия, Самара).

Владимирова Юлия Владимировна – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Власова Лариса Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина (Россия, Рязань).

Воробьева Александра Андреевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры

социальной педагогики Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Вученович Александра – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)

Галлямова Эльвира Фанимовна – студент кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова Набережночелнинского государственного педагогического университета (Россия, Набережные Челны).

Ганин Вячеслав Вячеславович – аспирант кафедры общей психологии Пензенского государственного университета (Россия, Пенза).

Гасанова Саида Алиевна - аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Герасимова Юлия Валерьевна - студент магистратуры Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Гридунова Марина Владимировна - аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Елисеев Александр Владимирович – соискатель Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина (Россия, Рязань)

Жамбал Отгонгэрэл – студент магистратуры кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Жаркова Алина Михайловна – старший преподаватель факультета дополнительного профессионального образования Московского психолого-социального университета (Рязань, Россия)

Колесниченко Екатерина Игоревна – студент магистратуры Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина (Россия, Рязань).

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 – соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Кунахова Виктория Эдуардовна – соискатель Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина (Россия, Рязань)

Манина Валерия Алексеевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель Оренбургского государственного аграрного университета (Россия, Оренбург).

Манина Ксения Евгеньевна - аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Маслова Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Михайлина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, психолог центра развития «Талантиум» (Россия, Москва).

Михайлова Ольга Борисовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и

дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Михеев Вячеслав Александрович – научный сотрудник факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Нехаева Анастасия Витальевна – студент магистратуры кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета им.С.А. Есенина (Россия, Рязань)

Новиков Алексей Львович – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания 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).

Орлов Владимир Борисович – педагог областного центра эстетического воспитания детей (Россия, Рязань)

Позин Александр Ильич – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Радоев Милица – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Рушина Марина Александровна - кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Подольская-Катчан Людмила Михайловна - руководитель сектора Департамента организации практик и трудоустройства обучающихся Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Селезнева Елена Владимировна – доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Россия, Москва).

Соколова Альбина Васильевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной работы Сыктывкарского университета им. Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар).

Соколова Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга Сыктывкарского университета им. Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар).

Степина Ангелина Владимировна - аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Сундырева Татьяна Сергеевна – студент магистратуры Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина (Россия, Рязань).

Токатлыгиль Юлия Сергеевна (Казахстан) – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Фомина Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета им.С.А. Есенина (Россия, Рязань).

Хайрова Зульфия Рафиковна - аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Хо Во Кве Ти - аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Храмов Михаил Юрьевич - аспирант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета им.С.А. Есенина (Россия, Рязань).

Шаврина Кристина Григорьевна - студент магистратуры Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

Шогорева Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Россия, Москва).

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

<i>Кудинов С.И.</i> Самореализация личности в контексте исторической трансформации общества.....	3
<i>Буякас Т.М.</i> Субъектная направленность образовательного процесса как условие самореализации.....	9
<i>Василевская Е.А., Манина В.А.</i> Психологические закономерности переживаний личностью эксквизитных ситуаций в процессе самореализации	15
<i>Вученович А.</i> Патриотичность личности как условие социализации и самореализации.....	20
<i>Гасанова С.А.</i> Этническая идентификация и самореализация личности в современных условиях.....	25
<i>Новикова И.А., Новиков А.Л., Гридунова М.В.</i> Межкультурная компетентность как ресурс самореализации личности.....	30
<i>Рушина М.А., Шаврина К.Г.</i> Самореализация творческой личности: теоретический аспект.....	35
<i>Токатлыгиль Ю.С.</i> Самореализация молодых исследователей в научной деятельности: полисистемный подход.....	39
<i>Кудинов С.И., Кудинов С.С, Кудинова И.Б., Владимирова Ю.В.</i> Профессиональная идентичность как условия самореализации субъектов образовательной деятельности.....	45
<i>Кудинова И.Б., Кудинов С.С.</i> Вербальная коммуникация как условие профессиональной самореализации представителей бизнеса.....	52

Кудинов С.С. Гендерные особенности самореализации субъектов управленческой деятельности.....	58
Михайлова О.Б. Особенности проявления и стратегии сопровождения реализации инновационности у будущих инженеров.....	64
Бериша Н.С. Изучение иностранного языка как фактор самореализации личности.....	69
Кузнецова Т.В., Воробьева А.А. Самореализация военнослужащих: особенности и основные трудности.....	74
Подольская-Катчан Л.М. Психологические особенности самореализации студентов-журналистов.....	78
Михеев В.А. "Автопортрет" как техника рекурсивного самоуглубления в задачах профессионального самоопределения.....	83
Позин А.И. Взаимосвязь самореализации и профессиональной деформации личности сотрудников органов внутренних дел.....	88
Степина А.В. Условия профессиональной самореализации специалистов в коммуникативном пространстве.....	93
Сундырева Т.С. Взаимосвязь ответственности, свойств темперамента и самореализации личности в профессиональной деятельности.....	98
Храмов М.Ю. Особенности организованности военнослужащих.....	101
Шогорева Е.Ю. Самореализация военнослужащих: проблемы диагностики.....	107
Кудинов С.И., Хо Во Кве Ти Психологические особенности ценностных приоритетов у вьетнамских студентов.....	114
Селезнева Е.В. Сравнительный анализ ранговой структуры самореализации у студентов.....	118

<i>Анисимова Ю.Н., Галлямова Э.Ф.</i> Особенности профессионально-педагогической мотивации студентов в процессе обучения.....	123
<i>Ганин В.В.</i> Механизмы психологической защиты и копинг-стратегии у иностранных студентов, обучающихся в российском вузе.....	128
<i>Жамбал О.</i> Гендерные особенности межкультурной адаптации в России китайских и монгольских студентов.....	133
<i>Кунахова В.Е., Фомина Н.А.</i> Особенности эмпатийных способностей студентов - волонтеров с различными типами реализации общительности.....	138
<i>Манина К.Е.</i> Психолого-педагогические условия становления социального интеллекта у старших школьников.....	143
<i>Михайлина Е.В.</i> Особенности практической работы психолога с запросами по самореализации.....	147
<i>Михайлова О.Б., Герасимова Ю.В.</i> Демонстративное потребительское поведение молодёжи как сублимация самореализации личности.....	152
<i>Нехаева А.В.</i> Адаптация к обучению в вузе как условие самореализации личности иностранных студентов.....	157
<i>Орлов В.Б., Фомина Н.А.</i> Различные типы организации ответственности подростков.....	161
<i>Радоев М.</i> Профили застенчивых студентов с различными когнитивно-мотивационными особенностями.....	167
<i>Соколова А.В.</i> К вопросу о профессиональном самоопределении первокурсников.....	171
<i>Соколова Е.А.</i> Ценностные ориентации студентов в контексте самореализации.....	176
<i>Хайрова З.Р., Азарова С.Г.</i> Ценностно-мотивационный аспект самореализации творчески одаренных подростков.....	182

ПРИКЛАДНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

<i>Маслова О.В.</i> Самореализация в ценностной структуре счастья женщин разного возраста.....	188
<i>Власова Л.А., Жаркова А.М.</i> Исследование представлений супругов о семейных конфликтах.....	192
<i>Елисеев А.В.</i> Особенности темпераментов студентов факультета физкультуры и спорта.....	196
<i>Колесниченко Е.И.</i> К вопросу о самореализации личности в брачно-семейных отношениях.....	200
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ.....	204

Научное издание

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Издание подготовлено в авторской редакции

Подписано в печать 14.03.2017 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 12,56. Тираж 100 экз. Заказ 392.

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 «Интегративные технологии в практической психологии»** – 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:

Бакалавриат – 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/tj/index.php?id=87>

e-mail: konferenciypsy2017@mail.ru

тел. 8(495)434-43-64 (доб. 1266,1267); 8-906-701-08-22

