

**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы»**

*На правах рукописи*

**ЖЕЛЕЗНЯК НАДЕЖДА ЕВГЕНЬЕВНА**

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ  
САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Специальность: 5.3.1. Общая психология,  
психология личности, история психологии

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель:  
кандидат психологических наук,  
доцент С.С. Кудинов

Москва

2026

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>                                                                                                    | <b>4</b>  |
| <b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....</b>                                 | <b>18</b> |
| 1.1. История развития представлений о феномене самореализации в европейской и американской психологии .....             | 18        |
| 1.2. Освещение проблемы самореализации в трудах отечественных исследователей.....                                       | 38        |
| 1.3. Психологические предпосылки самореализации личности в разных видах деятельности .....                              | 52        |
| 1.4. Эмоционально-эстетическая сфера личности как предмет исследования в психологии .....                               | 61        |
| Выводы по первой главе.....                                                                                             | 87        |
| <b>ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК САМОРЕАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ</b>              |           |
| 2.1. Программа исследования, характеристика выборки и диагностического инструментария .....                             | 93        |
| 2.2. Психологический анализ проявления эмоционально-эстетических предпосылок самореализации у студентов.....            | 98        |
| 2.3. Выделение и обоснование типологии эмоционально-эстетических предпосылок самореализации личности студентов.....     | 107       |
| Выводы по второй главе .....                                                                                            | 132       |
| <b>ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИМИ ПРЕДПОСЫЛКАМИ</b> |           |
| 3.1. Психологическая специфика самореализации студентов с аффективным эмоционально-эстетическим типом предпосылок.....  | 134       |
| 3.2. Психологические особенности самореализации студентов с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок..... | 144       |

|                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3. Особенности самореализации студентов с гармоничным типом эмоционально-эстетических предпосылок.....       | 153        |
| 3.4. Сравнительный анализ самореализации студентов с разными типами эмоционально-эстетических предпосылок..... | 166        |
| 3.5. Рекомендации по эмоционально-эстетическому развитию студентов в поликультурной образовательной среде..... | 176        |
| Выводы по третьей главе.....                                                                                   | 185        |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>                                                                                        | <b>187</b> |
| <b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>                                                                   | <b>193</b> |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>                                                                                         | <b>217</b> |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** В современном нестабильном и многополярном мире происходит определенная трансформация общества, создающая социальный запрос на творческую, ответственную, самостоятельную, развивающуюся личность. Переход к постиндустриальной стратегии развития государства требует от его членов непрерывной активности в сфере расширения и применения своего профессионального потенциала.

Актуализация самоосуществления студентов определяется признанием современной системой образования гуманистических целей воспитания и необходимостью личности находить свое место в изменяющихся условиях социальной реальности. Статья 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в частности, гласит: «Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих принципах: [...] свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей».

Современное поликультурное образовательное пространство, особенно в вузах с международным составом студентов, становится местом интенсивных межличностных и межкультурных коммуникаций, которые могут как способствовать, так и затруднять процессы самореализации. Эмоционально-эстетическая сфера личности, как интегративное психологическое образование, играет роль медиатора между внутренними личностными ресурсами и внешними культурными вызовами. В связи с этим возникает потребность в научном обосновании тех механизмов, благодаря которым эстетический опыт, эмоциональный интеллект и культурные предпочтения студентов способствуют преодолению стресса, формированию устойчивой идентичности и успешному построению траектории самореализации в условиях культурного многообразия. Таким образом, исследование эмоционально-эстетических предпосылок самореализации в поликультурной среде становится не только актуальным, но и

социально значимым направлением современной психологической науки. Именно обучению молодежи принадлежит существенная роль в процессе сближения народов и интеграции мирового сообщества.

В период обучения в вузе у молодых людей происходят наиболее существенные изменения в самосознании и личности в целом. Студенческий возраст рассматривается как завершающий этап формирования личности, первичной ее социализации и основной период самоопределения, включающий как личностные, так и социальные, профессиональные и духовные аспекты.

В то же время, в современной науке остаются недостаточно изученными эмоционально-эстетические и когнитивно-личностные предпосылки самореализации студентов в поликультурной образовательной среде, что препятствует созданию полноценных психологических программ сопровождения студентов в период обучения в ВУЗе.

**Степень научной разработанности проблемы.** Вопросы самореализации личности являются предметом междисциплинарных исследований и активно осмысляются в социально-гуманитарном дискурсе.

Концепт самореализации как сложный полидисциплинарный феномен имеет корни в античной мысли (Сократ, Платон, Аристотель), схоластической традиции (Ф. Аквинский), у гуманистов эпохи Возрождения (А. Данте, Ф. Петрарка), в просветительской философии (Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, Ш.Л. Монтескье) и немецком классическом идеализме (И. Кант, Г. Гегель).

Теоретическое оформление конструкта самореализации далее осуществлялось в трудах психологов XIX–XX веков: от психоаналитических (З. Фрейд, К.Г. Юнг) до прагматических (Ч. Пирс, Д. Дьюи) и бихевиористских (Б.Ф. Скиннер) школ. Его развитие продолжилось в гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл), а также в смежных дискурсах: социокультурном психоанализе (Э. Фромм) и экзистенциальной психологии (Р. Мэй, И. Ялом).

В отечественной психологии обозначенная проблема рассматривалась в контексте культурно-исторической теории (Л.С. Выготский), в теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). Однако наиболее полно

анализ самореализация осуществлен в рамках системного подхода (Э.В. Галажинский, Л.А. Коростылева, С.И. Кудинов и др.).

В настоящее время сфера исследования самореализации затрагивает такие области, как: самореализация в семейных отношениях (Е.А. Зубкова, О.А. Юшина, И.В. Ткаченко, С.В. Липпо, Т.К. Хозяинова); в области профессионального развития (А.И. Позин, И.В. Кулишевская, А.А. Волков, А. А. Григорьева, С.С. Белоусова, О.Д. Ковшуро, Л. А. Сизова, Е.А. Гаврилова, П.В. Гаврилин, Г.Н. Замалдинова, О.Ю. Шипитько); в области спортивной деятельности (Г.Б. Горская, О.М. Румянцева, И.Н. Вербицкая, Д.С. Бакуняева); в области творческой деятельности (Ю.И. Мишуковская, Б.А. Кутузова, К.В. Паталаха, Н.И. Петрова).

Особенно значимым является рассмотрение процесса самореализации в контексте онтогенеза: самореализация молодежи и подростков (И.Д. Егорычева, Е.Е. Вахромов, С.С. Белоусова, И.В. Ребро), самореализация людей старшего и пожилого возраста (Л.К. Игнатьева, Е.М. Бетина, И.В. Солодникова, Н.Г. Шевченко, С.Н. Реховская).

Исследованы также гендерные особенности самореализации (Е.А. Денисова, Ю.И. Пучкова, Л.Н. Ожигова, Чжан Тэн); отдельные исследования посвящены вопросам духовно-нравственной составляющей самореализации (С.С. Белоусова, Н.А. Кебина, Е.А. Мордвинова, Е.Г. Власенкова, А.А. Скрипкина).

Эмоционально-эстетические характеристики в разное время освещались в работах К. Изарда, К. Шерера, Р. Плутчика, Дж. Майера, П. Сэловея, В. Люсина, К. Барчард, К.В. Петридеса и др. Среди современных исследователей данной области можно отметить П.А. Сабадоша, С. Марковича, Г.С. Купчика, А.С. Уинстона и др.

Необходимо отметить, что многочисленные исследователи эстетики подчеркивали особое значение жизни, обогащенной присутствием красоты. Оценка эстетических переживаний выступает ключевой предпосылкой самореализации личности.

Таким образом, проблема исследования заключается в том, что в настоящее время остаются недостаточно изученными вопросы обоснования механизма функционирования самореализации в контексте эмоционально-эстетической

составляющей, обусловленной комплексом природных, социальных и личностных детерминант, что указывает на актуальность и недостаточную разработанность проблемы самореализации.

**Цель исследования** - теоретически обосновать и эмпирически выявить эмоционально-эстетические предпосылки самореализации студентов.

**Объект исследования** - самореализация как комплексное психологическое образование.

**Предмет исследования** - типологические особенности эмоционально-эстетических предпосылок самореализации студентов.

**Гипотезы исследования:**

- успешность самореализация студентов в поликультурной образовательной среде обусловлена особенностями сформированности их эмоционально-эстетической сферы;
- эмоционально-эстетическая сфера личности представлена как структурированная система, обеспечивающая чувствительность к эстетическим стимулам, способность к эмпатии художественного образа, потребность в эстетическом освоении действительности и осмысленность эстетического опыта.
- обусловленная социокультурными и психолого-педагогическими факторами эмоционально-эстетическая сфера личности может иметь отличия как по форме, так и по содержанию;
- различные типологические особенности эмоционально-эстетической сферы личности могут оказывать влияние на специфику самореализации студентов.

**Для достижения поставленной цели и проверки гипотез диссертационного исследования были поставлены следующие задачи:**

- осуществить теоретический анализ научных подходов к исследованию самореализации личности в отечественной и зарубежной психологической науке и обобщить основные критерии данного феномена;
- проанализировать эмоционально-эстетические характеристики в контексте самореализации субъекта деятельности в разных научных школах;

- эмпирически выделить и обосновать типологические особенности эмоционально-эстетических предпосылок самореализации студентов в поликультурной образовательной среде;
- установить специфику проявления и структурную организацию самореализации личности студентов с разными типами эмоционально-эстетических предпосылок;
- определить общие и специфические признаки самореализации студентов с разными типами эмоционально-эстетических предпосылок.
- разработать рекомендации для развития эмоционально-эстетической сферы личности студентов.

**Теоретической и методологической основой** исследования послужили основные подходы, концепции, теоретические положения и базовые принципы, разработанные известными зарубежными и отечественными учеными, обосновывающие генезис, механизм и закономерности самореализации личности, ее структурную организацию и системную детерминацию.

Среди ключевых принципов, задействованных на разных этапах исследования, выступили:

- принцип детерминизма, предложенный С.Л. Рубинштейном. Указанный принцип позволил определить механизм причинно-следственных связей эмоционально-эстетических характеристик и самореализации студентов;
- принцип единства сознания и деятельности, разрабатываемый в трудах А.Н. Леонтьева и его последователей, объясняющий, с одной стороны, развитие эмоционально-эстетической сферы субъекта учебной деятельности, а с другой - успешность самореализации в контексте деятельности вследствие развития эмоциональных и эстетических качеств личности;
- принцип системности, предложенный в психологической науке Б.Ф. Ломовым, позволяющий рассматривать самореализацию и эмоционально-эстетические предпосылки не как одномерные характеристики, а как сложные, многомерные психологические образования;

- сформированные традиции в отечественной научной психологической школе, основанные преимущественно на системных концепциях личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, В.С. Мерлин, А.Г. Асмолов, Э.В. Галажинский, В.А. Ганзен, Ф.Ф. Королев, А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, Л.А. Коростылева, В.П. Прядеин, и др.);
- многокомпонентные теории эмоций (К. Изард, К. Шерер), а также теории базовых эмоций (П. Экман, Р. Плутчик);
- исследования эмоционального интеллекта (Дж. Майер, Н. Холл, К. Барчард, П. Сэловей, Д. Карузо, Р. Бар-Он, И.А. Андреева, Д.В. Люсин);
- концепции эстетического опыта (переживания) (М. Дюфрен, Дж. Дьюи, Дж.К. Купчик, В.В. Бычков);
- теория катарсиса Л.С. Выготского, а также теория пиковых переживаний А. Маслоу;
- полисистемная концепция самореализации личности (С.И. Кудинов), реализованная в ряде современных исследований.

**Методы и методики исследования.** Для решения поставленных задач и доказательства гипотез был применен комплекс взаимодополняющих методов, адекватных предмету исследования. Теоретический анализ, обобщение и классификация концептуальных подходов по проблеме исследования в философской и психолого-педагогической литературе. Эмпирические методы (тестирование, анкетирование); статистические методы: описательная статистика, кластерный анализ; корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена); факторный анализ по методу главных компонент с варимакс-вращением факторов, дисперсионный однофакторный анализ Краскала-Уоллиса.

Для исследования самореализации личности использовался «Многомерный опросник самореализации личности» С.И. Кудинова, С.С. Кудинова. При выявлении эмоционально-эстетических предпосылок самореализации студентов применялись: «Опросник эмоционального интеллекта» Д.В. Люсина; «Опросник эмоционального интеллекта» К. Барчард в адаптации Г.Г. Князева, Л.Г. Митрофановой, О.М. Разумниковой; Тест эмоционального интеллекта Н. Холла, а

также разработанная авторская анкета «Культурно-эстетические предпочтения личности». Необходимость использования указанных методик обусловлена вариативностью их содержания, позволившей более глубоко и разнонаправленно проанализировать полученные результаты.

**Эмпирическая база исследования.** Эмпирическое исследование эмоционально-эстетических предпосылок самореализации проводилось на базе Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Российского университета спорта, Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова (г. Москва). В исследовании на начальном этапе приняли участие 367 студентов разных специальностей, в ходе сбора эмпирических данных часть респондентов была исключена из исследования в связи с организационными и методическими факторами. Таким образом, в окончательную выборку были включены 243 студента. Из них 155 девушек и 88 юношей, возрастной диапазон респондентов составил от 19 до 23 лет.

**Достоверность и обоснованность результатов** исследования обеспечиваются методологической обоснованностью и содержательным анализом исходных позиций и теоретических положений; реализацией методологических, логико-научных принципов; сочетанием теоретического анализа и обобщения эмпирических данных; использованием апробированных методов исследования, адекватных поставленным в диссертации задачам и логике работы; соблюдением нормативов теоретического и эмпирического исследования; репрезентативностью выборки исследования, содержательным и статистическим анализом полученных результатов и личным участием автора в организации и проведении эксперимента.

**Наиболее существенные и новые научные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна:**

1. На основе теоретического анализа научной литературы уточнено понятие «Эмоционально-эстетическая сфера личности». В рамках настоящего диссертационного исследования данный конструкт интерпретируется как комплексное психологическое образование, обеспечивающее способность субъекта к глубоко осмысленному эмоциональному отклику по отношению к

объектам художественной красоты, гармонии и культурно значимым эстетическим феноменам.

2. Выделена и охарактеризована типология эмоционально-эстетических предпосылок самореализации личности студентов в поликультурной образовательной среде: аффективный, эмпатичный и гармоничный эмоционально-эстетические типы. У студентов с аффективным эмоционально-эстетическим типом отмечается слабо развитый эмоциональный интеллект, выраженная эмоциональность и эгоцентрические установки, склонность к конфликтам и иррациональность во взаимодействии с окружающими. В качестве эстетических предпочтений выступает кинематограф и музыкальные произведения развлекательных жанров. Респонденты с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом отличаются высоким уровнем эмоционального интеллекта и рефлексией внутренних состояний, проявляют высокий уровень сопереживания и поддержки окружающих в различных жизненных ситуациях. Эстетические приоритеты помимо кино и музыки охватывают литературу и живопись. Студенты с гармоничным типом эмоционально-эстетических предпосылок характеризуются развитым эмоциональным интеллектом, демонстрируют навыки саморегуляции поведения и саморефлексии, предпочитают абстрагироваться от негативного влияния своего окружения. Обнаруживают устойчивые эстетические предпочтения к литературе, классической музыке и театральному искусству.

3. Установлено, что у студентов с аффективным эмоционально-эстетическим типом предпосылок в качестве доминирующих составляющих самореализации выступают экстернальность, пессимистичность, консервативность, а также ситуативные и личностные барьеры, являющиеся препятствием для успешного самоосуществления обучающихся. Респонденты с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом характеризуются средневысоким уровнем выраженности таких переменных самореализации, как установки приспособления, активность, оптимистичность, мотивы избегания, удовлетворенность и личностные барьеры, что указывает на адаптивно-ситуативную модель самовыражения. У студентов с гармоничным типом эмоционально-эстетических предпосылок в иерархической

структуре самореализации на высоком и средневысоком уровне выявлены установки на преобразование, активность, оптимистичность, интернальность, мотивы достижения, креативность, удовлетворенность настоящим и результативность, свидетельствующие об успешности самовыражения респондентов

4. Определено, что психологическая структура самореализации студентов с разными типами эмоционально-эстетических предпосылок имеет специфические различия в системообразующих контентах. У респондентов с доминирующими аффективными эмоционально-эстетическими предпосылками в качестве основных структурных элементов самореализации выступают консервативность, экстернальность и личностные барьеры, осложняющие самовыражение личности. В структуре самореализации студентов с выраженными эмпатичными эмоционально-эстетическими характеристиками ведущими переменными выступают оптимистичность, креативность и установки приспособления, указывающие на ситуативность процесса самовыражения. Структура самореализации студентов с гармоничным эмоционально-эстетическим типом предпосылок отличается доминированием активности, интернальности и результативности, обеспечивающих успешность самореализации респондентов.

5. Доказано, что эмоционально-эстетические предпосылки избирательно взаимосвязаны с составляющими самореализации студентов. В аффективном эмоционально-эстетическом типе такую связь образуют принятие решений на основе эмоций, внимание к эмоциям и контроль экспрессии, неблагоприятно сказывающиеся на процессе самовыражения. У респондентов с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок ведущие связи образуют эмпатия, позитивная экспрессия и понимание эмоций, обеспечивающие комфортную межличностную среду для самовыражения. У студентов с гармоничным эмоционально-эстетическим типом предпосылок наибольшие взаимосвязи с переменными самореализации обнаруживают эмоциональный интеллект, понимание эмоций, эмоциональная осведомленность, сопереживание несчастью,

позитивная экспрессивность и внимание к эмоциям, являющиеся благоприятными триггерами самовыражения студентов в поликультурной образовательной среде.

**Теоретическая значимость исследовательской работы** заключается, во-первых, в конкретизации, дополнении и обобщении знаний по проблеме самореализации личности как комплексном психологическом образовании, а также систематизации научных взглядов и представлений по проблеме эмоционально-эстетической сферы личности; во-вторых, вносится существенный вклад в обоснование эмоционально-эстетической детерминированности самореализации личности студентов в поликультурной образовательной среде; в-третьих, психологически обосновывается и доказывается типологическая вариативность эмоционально-эстетической сферы субъекта и ее специфическая избирательность в детерминации самореализации студентов; в-четвертых, раскрывается и обосновывается структурная организация самореализации личности студентов с разными типами эмоционально-эстетической детерминированности; и, наконец, обосновывается перспективность дальнейших исследований самореализации личности в контексте эмоционально-эстетической обусловленности.

**Практическая ценность исследования.** Представленная и содержательно охарактеризованная типология эмоционально-эстетической сферы личности послужит основой для разработки программ эстетического развития личности.

Установленная эмоционально-эстетическая детерминированность самореализации личности студентов в поликультурной образовательной среде представляет особую ценность для разработки эффективных программ психологического сопровождения обучающихся.

Разработанная анкета «Культурно-эстетические предпочтения личности» может успешно использоваться в психологической практике для диагностики эстетических предпочтений личности.

Систематизированный теоретический материал по проблеме самореализации и эмоционально-эстетической сферы личности, а также доказательно представленные новые эмпирические данные найдут применение как в дальнейших научных исследованиях, так и в психолого-педагогической практике для

разработки инновационных программ в рамках таких дисциплин, как общая психология, психология личности, психология искусства.

Разработанные рекомендации могут использоваться для развития эмоционально-эстетической сферы студентов в период профессиональной подготовки.

### **Исследование проводилось поэтапно.**

На первом этапе (2021–2022 гг.) с помощью теоретического анализа психологической, педагогической и философской литературы изучалась проблема самореализации и ее природная, социальная и личностная детерминированность, анализировались труды об эмоционально-эстетической сфере личности, определялись исходные параметры исследования, его предмет, гипотезы, структура и методология, проводился отбор методик.

Второй этап (2022–2023 гг.) был посвящен разработке программы эмпирического исследования. На этом этапе также осуществлено пилотажное исследование и сформирована выборка респондентов.

На третьем этапе (2024–2025 гг.) проводилось эмпирическое исследование, статистическая обработка данных (сравнительный, корреляционный, факторный и кластерный анализы, дисперсионный анализ), качественная интерпретация результатов, формулировались выводы, оформлялась диссертационная работа.

### **Положения, выносимые на защиту.**

1. Эмоционально-эстетическая сфера личности является комплексным психологическим образованием, обеспечивающим способность субъекта к глубоко осмысленному эмоциональному отклику по отношению к объектам художественной красоты, гармонии и культурно значимым эстетическим феноменам.

2. Совокупность определенных эмоционально-эстетических характеристик личности образует аффективный, эмпатичный и гармоничный эмоционально-эстетические типы предпосылок самореализации студентов, обуславливающие определенный характер эстетического отношения к миру, другим людям и самому себе.

3. У студентов с разными типами эмоционально-эстетических предпосылок самореализации отмечаются существенные различия, как в специфике самовыражения, так и в структурной организации составляющих феномена.

4. Психологическая структура самореализации студентов с разными типами эмоционально-эстетических предпосылок имеет специфические различия в системообразующих контентах. У респондентов с аффективным типом эмоционально-эстетических предпосылок ключевая роль в структурной организации принадлежит стереотипным способам самовыражения, внешнему локусу контроля саморегуляции и личностным барьерам самовыражения, осложняющим данный процесс. В структуре самореализации студентов с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом системообразующая плеяда включает оптимистичность, креативность и установки приспособления, обеспечивающие адаптивно-приспособительную стратегию самовыражения. У студентов с гармоничным эмоционально-эстетическим типом предпосылок в структуре самореализации доминируют активность, интернальность и результативность, обеспечивающие успешность самовыражения респондентов в поликультурном образовательном пространстве.

5. Эмоционально-эстетические предпосылки избирательно взаимосвязаны с составляющими самореализации студентов. В аффективном типе в качестве базовых эмоционально-эстетических предпосылок выступает принятие решений на основе эмоций, внимание к эмоциям, контроль экспрессии и ограниченные эстетические предпочтения, значительно затрудняющие процесс самовыражения. У респондентов с эмпатичным типом основными эмоционально-эстетическими предпосылками самореализации являются эмпатия, позитивная экспрессия, понимание эмоций и умеренно сформированные эстетические предпочтения, обеспечивающие благоприятное межличностное пространство для самовыражения. У респондентов с гармоничным типом в качестве доминирующих эмоционально-эстетических предпосылок самореализации зафиксированы высокий уровень развития эмоционального интеллекта, понимание эмоций, эмоциональная осведомленность, сопереживание несчастью, позитивная

экспрессивность, внимание к эмоциям и разнонаправленные эстетические предпочтения, обеспечивающие успешность самовыражения студентов в поликультурной образовательной среде.

**Апробация результатов исследования.** Основные результаты работы были представлены и обсуждались на научно-методических и аспирантских семинарах и заседаниях кафедры психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы; на международных и всероссийских научно-практических конференциях «Проблемы гуманитарных наук и образования в современном мире» (Сибай, 2024), «Мир культуры: искусство, наука, образование» (Челябинск, 2024), «Приверженность вопросам психического здоровья» (Москва, 2024), «Современные вопросы устойчивого развития общества в эпоху трансформационных процессов» (Москва, 2025), «Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности» (Москва, 2025).

По теме диссертации опубликовано 10 работ, из них 2 - в ведущих научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Ученым советом Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы (Положение о присуждении ученых степеней в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», утв. 22.01.2024, протокол № УС-1); 3 - в рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования РФ.

**Соответствие диссертации пунктам паспорта научной специальности.** Диссертационное исследование полностью соответствует паспорту научной специальности 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии: п. 2. Системный подход в психологии; п. 16. Потребности, мотивы, личностные ценности и ценностные ориентации, интересы, стремления. Мотивация достижения. Направленность личности и ее системообразующая роль; п. 23. Деятельность, ее генезис, структура, динамика и регуляция; п. 28. Индивидуальный стиль деятельности. Стили общения,

активности, саморегуляции. Личностный потенциал; п. 30. Личность как субъект саморазвития. Самодетерминация и самоактуализация личности; п. 35. Жизненная цель, жизненная задача, жизненный выбор. Стратегии жизни.

**Структура и объем диссертации** соответствуют логике исследования и включают введение, три главы, заключение, список использованной литературы (246 наименований, из них 75 на иностранных языках). Диссертация проиллюстрирована 22 таблицами и 11 рисунками. Объем работы - 235 страниц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

## 1.1 История развития представлений о феномене самореализации в европейской и американской психологии

Понятие самореализации имеет долгую историю в европейской и американской психологии. Несмотря на то, что исследование этой проблемы продолжается, в современной психологии уже накоплен обширный опыт и сложилась история исследования данного вопроса.

Возникнув еще во времена античности, интерес к вопросам реализации личностью ее потенциала присутствовал во всех историко-культурных типах философского знания. Философский аспект рассмотрения проблемы самореализации восходит к трудам Сократа, Платона, Аристотеля, представляя собой теоретический анализ и практические рекомендации путей и способов индивидуального самоосуществления.

Уже в античной философии присутствует представление о том, что самореализация личности невозможна без внутренней работы. Вспомним, например, древнегреческую максиму «Познай себя» со стены храма Аполлона в Дельфах. Итак, античные философы впервые стремятся сконструировать картину мира, выявить всеобщие основания бытия. Сократ положил начало эвдемонистической традиции, в центре которой попытка познать природу человека, его жизнь во всех формах многообразия. Эвдемония в трактовке Аристотеля подразумевает жизнь согласно природе. Философ утверждает, что высшее из человеческих благ заключается не в удовлетворении appetitов или поиске удовольствий, а в активности души в соответствии с добродетелью. Аристотель замечает: «Назначение души – производить жизнь, а жизнь – это применение [чего-то] и бодрствование» [10, с.29]. Концепция добродетели Аристотеля подчеркивает важность нахождения баланса во всех способах поведения, избегая крайних его форм. Кроме того, добродетель предполагает поиск

и активное стремление к достижению лучшего, что есть внутри нас. Таким образом, эвдемония – своего рода форма самореализации, осуществляемая у каждого в соответствии с личными склонностями. Идеи самореализации у Платона, учителя Аристотеля, можно найти в наставлениях «заботы о себе» в диалогах с Алкивидом: «Познав самих себя, мы одновременно познаем заботу, в которой нуждаемся, а без такого познания мы никогда этого не поймем» [120, с.256]. По Платону, забота о себе и есть процесс познания, самоосуществления себя.

В период средневековья в Европе наблюдалось господство религиозного трактования личности и всех ее психических проявлений. Определяющим фактором являлось христианское учение: нравственные отношения Бога и человека, когда личность осмысливает себя, моделируя свое поведение в соответствии с христианскими этическими нормами, а также социальными законами. В Средние века преобладает коллективная идентичность, т. е. для человека важно не столько сохранить свою субъектность, сколько быть частью социума. В средневековой мысли доминировала иерархическая концепция мира. Макромиры личности, будь то религиозный, профессиональный или политический представлялись иерархически. Идентичность определялась положением в этих иерархиях. В своем основополагающем исследовании «Цивилизация Возрождения в Италии» Я. Буркхардт замечает: «Человек познавал себя только как часть расы, народа, партии, корпорации, семьи или какой-либо другой формы общности» [21, с.88]. Таким образом, самореализация личности представляла собой процесс соотнесения себя с социумом, а успешность ее определялась соответствием установленным нормам.

Итальянский философ Ф. Аквинский осуществил синтез аристотелевской философии и христианской доктрины [4]. По его мысли, самореализация есть духовная активность, через которую проявляется человеческая индивидуальность (единство души и тела) посредством свободы воли, связанной с глубокой религиозностью. Однако Бог не управляет мирозданием непосредственно, в этом скорее принимают участие естественные причины, что побуждает человека к

активной субъектной позиции, посредством которой и происходит самореализация.

В Италии с XVI века начинается бурный экономический рост. За ним происходит изменение городской социальной среды. Растет число наемных рабочих и людей свободных профессий. Одной из важнейших предпосылок зарождения и развития ренессансной культуры становится широкая система образования в Италии. В противовес религиозной идеологии, требующей от личности аскезы и отказа от мирских желаний ради служения Богу (теоцентрическая модель), возникает идеология гуманизма. Гуманисты выдвигают антропоцентрическую картину мира, где средоточие всего – человек.

Основываясь на этом, последовавшая эпоха Возрождения возвышает личность в своем противостоянии природным и божественным силам. Итальянское Возрождение начало движение к идеям «индивидуальности» и «уникальности» человека. А.П. Сманцер указывает, что данному периоду «было присуще признание права личности не только на свободу и независимость, но и на отличие, воплощенное в человеческой индивидуальности» [138, с.42].

Одним из главных мыслителей Возрождения по праву можно назвать Д. Алигьери. В своем произведении «Божественная комедия» он утверждает, что каждый человек «имеет склонность к собственному совершенству» [47, с.110]. Процесс самосовершенствования проходит через самовоспитание. Ему вторит основоположник гуманистического направления в литературе Ф. Петрарка, в своих трудах провозглашая человека главным объектом познания, призывая вслед за Платоном обратить «взор на самого себя» [116, с.273]. Теперь, по мнению Ф. Петрарки, настало время возрождения античной культуры. Самореализация видится поэту в добродетельной и честной жизни. Центром притяжения является этот мир. Самоосуществление личности видится ему именно в жизни земной в отличие от мыслителей Средних веков. В его трудах мы видим активное становление гуманистических взглядов на самореализацию личности.

Эпоха Возрождения делает телесность частью концепции самореализации, самоосуществления личности в земном мире. Красивое здоровое тело, как и во

времена античности, приравнивается к культурной ценности. Это нашло свое отражение во всех сферах жизни и, конечно, в искусстве эпохи Возрождения – в работах Леонардо да Винчи, Боттичелли, Тициана, Микеланджело, Рафаэля. Эпоха Возрождения, таким образом, стала не только расцветом всех сфер культуры, но и заложила мощный фундамент для дальнейшего гуманистического осмысления природы человека и процесса личностной самореализации в частности.

Дальнейшее осмысление идеи самореализации происходило в эпоху Просвещения, характеризующуюся инновационными взглядами на воспитание человека и решающим значением субъектности личности (труды Вольтера, Ш. Л. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро и др.) [28,106,132,51]. Философия эпохи просвещения является одной из самых значимых и влиятельных в истории. Возникшая в XVII-XVIII веках, она открыла новые горизонты мышления, принципы которого в корне отличались от принципов средневековой схоластики. В ее основе вера в могущество разума, понимаемого как рациональное мышление, и в неограниченные возможности человеческого прогресса. Просвещение было сугубо интеллектуальным движением, основанным на постоянном стремлении к знаниям. Доминирующей тенденцией науки этого периода был механицизм, т. е. стремление объяснить психическую жизнь законами механики.

Впервые философы выделяют детство, как особую, базовую стадию онтогенеза личности. В 1803 году, размышляя о своем многолетнем опыте наблюдения и лечения детей, французский врач А. Леруа замечает, что только в детях мы должны исследовать анатомию наших способностей [Цит. по 179, с.34]. В них мы видим, как незаметно развиваются потребности, чувства, ощущения, идея существования, координация ощущений; позже мы обнаруживаем, что невозможно узнать наше происхождение, если не обратиться к детству. Таким образом, именно ребенок учит человека познавать самого себя [51, с.34]. Ребенок становится центральным элементом формирования и выражения взрослой идентичности. Современная концепция самости, которая формировалась на протяжении девятнадцатого века и была формализована в начале психоанализа двадцатого века, основана на особом взгляде на детство как на глубины историчности внутри

индивидуумов. Детство неразрывно связано с идентичностью взрослого, способами его самоопределения и самореализации.

Трудами философов эпохи Просвещения заложены фундаментальные основы педагогики и возрастной психологии, введены базовые дидактические принципы, а также предприняты попытки периодизации жизни человека. Ж.-Ж. Руссо замечает: «Как быстро мы проходим по этой земле! Первая четверть жизни протекает прежде, чем мы научимся ею пользоваться; последняя наступает после того, как мы перестали ею пользоваться.» [132, с.198]. Самореализацию природы ребенка Ж.-Ж. Руссо видит в учете его особенностей и склонностей.

Дискуссионной является тема женской самореализации по Ж.-Ж. Руссо, в частности, он придавал женщине вторичную роль по отношению к мужчине. Ж.-Ж. Руссо замечает, что основная цель реализация женщины – заслужить внимание мужчины: «Женщина создана для того, чтобы нравиться и быть покоренной, она должна являться приятной мужчине» [132, с.357]. Мыслитель объясняет это главной миссией женщины, дарованной ей природой – рождением детей. Ж.-Ж. Руссо отмечает: «Строгость взаимных обязанностей обоих полов не одинакова, и не может быть одинакова. Когда женщина жалуется по этому поводу на несправедливое неравенство, установленное мужчиной, она неправа; это неравенство не есть человеческое учреждение, или, по крайней мере, оно не есть дело предубеждения, а дело разума; тот из двух, кому природа вверила детей, отвечает за них перед другим» [132, с.360].

Соответственно, важнейшим аспектом самореализованной личности эпохи Просвещения становится образование. Ведущие теоретики эпохи, такие как Д. Локк и Ж.-Ж. Руссо, подчеркивали важность раннего формирования умов молодежи. Активное развитие получают идеи о свободе, самоопределении и личной ответственности, некоторые из которых предвосхитили гуманистическую психологию. Таким образом, философия эпохи Просвещения оказала колоссальное влияние на последующее развитие концепций самореализации личности. Она легла в основу формирования современных ценностей, включая свободу, равенство и принципы прав человека.

Понимание личности человека как важнейшей ценности во многом определило подход к проблеме личностной самореализации, став одной из центральных в работах И. Канта. Философ рассматривал назначение человеческого рода в моральном совершенствовании, а также в самопознании: «Изучение себя самого должно быть постоянным... мы должны постоянно внимать себе» [65, с.127]. Философ наделяет личность исключительной субъектностью в вопросах самореализации. И. Кант замечает: «Стоит тратить усилия на то, чтобы казаться кем-то иным, чтобы впоследствии стать таким» [65, с.299]. Основная задача философии видится И. Канту в познании жизни, а главный предмет, к которому эти познания могут быть применены— это сам человек.

И. Кант в «Критике чистого разума» сформулировал три важнейших личностных вопроса: «Что я могу знать?», «Что я должен делать?», «На что я смею надеяться?», которые сводятся к четвертому, итоговому: «Что есть человек?» [64, с.9]. Именно через ответы на эти вопросы происходит процесс реализации потенциала личности. Открытие и развитие природных задатков и нравственности по И. Канту ведет личность к самореализации. И. Кант отмечает: «Человек своим разумом определен к тому, чтобы быть в общении с людьми и в этом общении с помощью искусства и науки повышать свою культуру, цивилизованность и моральность и чтобы, как бы ни была сильна его животная склонность пассивно предаваться побуждениям покоя и благополучия, которые он называет счастьем, стать, ведя деятельную борьбу с препятствиями, навязанными ему грубостью его природы, достойным человечества» [63, с. 578]. Болезнью души считает философ жизнь, подчиненную аффектам и страстям. По И. Канту, рассудочный и нравственный контроль чувств есть путь самосовершенствования [63]. В результате этого наступит новая веха человеческой истории – состояние гармонии природы и нравственной культуры.

Понятие «немецкая классическая философия» было введено Ф. Энгельсом для обозначения развития европейской мысли на рубеже XVIII- XIX веков. Она представлена трудами И. Канта, Ф.В. Шеллинга, Г. Гегеля, Л. Фейербаха [65, 162,

40, 147]. Несмотря на различные подходы к осмыслению человеческого бытия, философы данного направления опирались на воззрения предшественников.

В этой связи видится особенно важным дополнить исследование воззрениями Г. Гегеля на природу самосознания. Особенно актуальным для изучения вопроса самореализации личности представляется концепция необходимости преодоления, выхода за пределы своего индивидуального существования как основы обретения полноценного самосознания, которое позже найдет продолжение в трудах В. Франкла и иных психологов и философов гуманистического направления. По Г. Гегелю, развитие сознания рассматривается как процесс, в котором дух через определенные стадии достигает понимания себя. Начиная с непосредственного и нерефлексивного сознания, Я постепенно становится самоопределяющимся и независимым. Однако гегелевское Я ограничено своей конечностью и смертностью. Оно всегда находится в процессе становления. Таким образом, чтобы достичь полной самореализации, необходимо перешагнуть гегелевское Я («возвышение до всеобщности») [40]. Это включает в себя: признание смертности, трансцендирование внешнего мира (выход за пределы ограничений внешнего мира и достижение более глубокого уровня самопознания) и преодоление отчуждения, установление подлинных связей с собой, другими и миром.

Основываясь на этом, немецкая классическая философия конца XVIII – первой половины XIX века создала универсальную и всеобъемлющую картину мира, систематизировала основные знания человечества о природе, обществе, процессе познания, тем самым предвосхитив появление современных гуманистических взглядов на природу человека и его самореализацию.

Философия Ф. Ницше является важнейшей составляющей европейской философской мысли, несмотря на свою радикальность, в отличие от трудов классических немецких философов, таких как И. Кант и Г. Гегель. В своих работах Ф. Ницше определял мир как хаотичную систему, преодолеть беспорядок которой доступно лишь сверхчеловеку. Сверхчеловек, по Ф. Ницше, предстает как результат культурно-духовной самореализации личности. Концепция сверхчеловека является одним из краеугольных камней его философии. Ф. Ницше

утверждал, что сверхчеловек - это человек, который превзошел обычные человеческие слабости и достиг высшего уровня существования.

Ф. Ницше выделяет три этапа становления «сверхчеловека» в книге «Как говорил Заратустра». Первый - это состояние навьюченного верблюда под тяжестью навязываемой морали. Следующая стадия – стадия льва. Здесь человеческий дух сбрасывает с себя моральный груз и завоевывает право для новых ценностей. На этом этапе начинается эволюция человека в сверхчеловека. Следующая за ней стадия начинается с момента превращения льва в ребенка. Ф. Ницше пишет: «Дитя есть невинность и забвение, новое начинание, игра, самокатящееся колесо, начальное... своей воли хочет теперь дух, свой мир находит потерявший мир» [111, с.26-27]. Таким образом, вершиной реализации потенциала можно считать творческое начало, отречение от былого как возможность («как же мог бы ты обновиться, не сделавшись сперва пеплом»), единение с природой [111, с.75].

Итак, Ф. Ницше рассматривает путь самореализации «Сверхчеловека» через радикальную переоценку ценностей, отказ от всех метафизических оснований жизни. Его «Сверхчеловек», благодаря воле к власти, становится законодателем новых ценностей. Ф. Ницше считал, что традиционная мораль ограничивает рост и саморазвитие личности. Для того, чтобы стать сверхчеловеком, необходимо выйти за рамки этих ограничений и создать собственные ценности. Сверхчеловек – это не заранее определенное существо, а скорее творение самого человека. Однако стоит отметить, критики этических воззрений Ф. Ницше осуждают его взгляды за отрицание морали и нигилизм.

До сих пор остается дискуссионной степень влияние работ Ф. Ницше на всю психоаналитическую концепцию З. Фрейда. Оба мыслителя признавали роль подавления в ограничении самовыражения и говорили о необходимости преодоления социальных норм и ограничений. Они также считали, что воля к власти является движущей силой человеческого поведения и что самореализация требует освобождения этой силы в творческих и конструктивных формах.

Одним из центральных положений теории З. Фрейда является убеждение, что поведение личности обусловлено бессознательными импульсами, которые выражены в стремлении к удовольствию, эти желания вытесняются, чтобы поддерживать социальный порядок. З. Фрейд замечает: «Постоянное стремление к дальнейшему усовершенствованию становится легко понятным как следствие того вытеснения влечений, на котором построено самое ценное в человеческой культуре» [155]. То есть данной инстинктивной потребности в самореализации противостоят императивные требования культуры и социальные правила, основная функция которых цензурирование бессознательного и подавление инстинкта. Самореализация в этом контексте – укрепление «Эго» или «Я». Широко известно замечание З. Фрейда: «Там, где было "Оно", должно стать "Я"» [154, с.349].

Структура психики по З. Фрейду представляет собой триаду: «Эго» или «Я», «Ид» или «Оно», «Супер Эго» или «Сверх Я». Психоаналитическая теория личности по З. Фрейду опирается на представление о том, что личность является сложной энергетической системой. Самореализация личности возможна через исследование и работу с бессознательными внутриспсихическими конфликтами, вследствие чего происходит структурная реорганизация глубинных основ Я и Сверх-Я, личности в целом.

К.Г. Юнг начал развивать свои взгляды в парадигме фрейдистской психоаналитической модели, однако, позже они претерпели серьезные метаморфозы. В 1921 году К.Г. Юнг впервые использовал термин «индивидуация» для описания процесса, через который личность проходит для достижения целостности, или душевного равновесия. Именно понятие индивидуации сам К.Г. Юнг считал центральным понятием своей теории. К.Г. Юнг определяет индивидуацию как интеграцию сознательной и бессознательной частей нашей психики, то есть воссоединение всех разрозненных частей личности и обретение целостности, то есть самости. Исследователь теории К.Г. Юнга, Ф. Филатов, отмечает: «На каждом этапе своего развития Эго способно интегрировать лишь какой-то отдельный аспект Самости, каждый раз лишь приближаясь к ней и никогда не исчерпывая ее до конца» [149, с.32]. Важно заметить, К.Г. Юнг

подчеркивает, что процесс индивидуации личности происходит уже после окончания процесса социализации и адаптации к внешнему миру, то есть понятие индивидуации синонимичным становлению личности и самореализации [168, с.199].

Одним из первых вводит понятие «самореализация» немецкий невролог и психиатр К. Гольдштейн в работе «Организм: целостный подход к биологии, основанный на патологических данных у человека» [197]. Самоактуализация определяется им как «индивидуальная способность организма» и используется автором для описания биологической тенденции, характерной для всех живых организмов [205, с.44].

Отметим, что различие понятий «самоактуализация» (self-actualization) и «самореализация» (self-realization) по-прежнему является дискуссионным. В зарубежной литературе чаще встречается понятие «самоактуализация». Оба термина представляют схожие процессы, рамки которых будут очерчены в следующих разделах диссертационного исследования.

Итак, К. Гольдштейн – сторонник целостного, холистического подхода к организму. Самоактуализация, по К. Гольдштейну, главный мотив жизни личности, который реализуются через действия, направленные на удовлетворение потребности (состояние дефицита, мотивирующее человека на его восполнение). Автор обращает внимание на то, что самоактуализация не является синонимом самосохранения. К. Гольдштейн замечает: «Мы узнали, что человек – это существо, которое не просто стремится к самосохранению, но вынуждено проявлять спонтанность и креативность, что человек обладает способностью отделять себя от мира и воспринимать мир как отдельную сущность во времени и пространстве» [196]. Более того, самосохранение может ограничивать самоактуализацию, например, когда человек «должен выбирать между большим отсутствием свободы и большими страданиями» [197].

Процесс самореализации по К. Гольдштейну биполярен и может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на личность, поскольку достижение поставленных целей и выход на новый уровень бытия могут быть

сопряжены с новыми препятствиями, а снятие напряжения является сильным стимулом только для слабых организмов. Здоровый организм же стремится к определенному уровню напряжения, который является неотъемлемой частью развития. То есть, способности организма определяют его потребности.

Начало XX века ознаменовалось возникновением в Америке новых направлений психологической науки. Бихевиоризм и прагматизм – это две тесно связанные философские школы мысли, которые возникли в конце XIX и начале XX веков. Обе школы подчеркивали важность эмпирических данных и практических результатов, оказав значительное влияние на развитие психологии. Так, прагматизм в качестве философии возник в США в 1870 году. Его первое поколение было инициировано так называемыми «классическими прагматиками» (Ч.С. Пирс), но лишь в начале XX в., благодаря работам У. Джеймса, а позднее Дж. Дьюи, он получил признание в научном мире.

Бихевиоризм основывается на философии американского прагматизма и опирается на осмысление открытий в естественных науках, прагматизм же рассматривает человеческое мышление, научное познание как формы деятельности, направленные на достижение практического результата. Д. Дьюи, выдающийся представитель американского прагматизма, не сформулировал понятие «самореализации» в явной и систематизированной форме. Однако анализ его трудов, особенно посвященных образованию, этике и психологии, позволяет реконструировать его взгляды на этот феномен. В отличие от романтических гегелевских концепций, где самореализация представляется как раскрытие предопределенного внутреннего потенциала, у Д. Дьюи она предстает как динамичный, непрерывный процесс, тесно связанный с активным взаимодействием индивида с окружающей средой. Д. Дьюи подчеркивает важность деятельности в процессе самореализации. Человек – не пассивный наблюдатель, а субъект, преобразующий окружающий мир и самого себя посредством своих действий. Д. Дьюи замечает, что цель следует искать в активной волевой стороне [188]. Благодаря деятельности индивид осваивает новые навыки, развивает свои способности и формирует свое понимание мира. Более того, самореализация

невозможна вне социального контекста. Взаимодействие с другими людьми, совместная деятельность и обмен опытом являются неотъемлемыми компонентами процесса самореализации. Д. Дьюи подчеркивает важность социальных отношений для формирования личности и раскрытия ее потенциала. Увеличение адаптивных возможностей индивида есть основная задача воспитания и образования, которые призваны научить человека воспринимать окружающую его реальность как своеобразный социальный организм.

Образование играет центральную роль в концепции самореализации Д. Дьюи. По его мнению, образование должно быть не пассивным усвоением готовых знаний, а активным процессом исследования и открытия. Оно должно способствовать развитию критического мышления, творческих способностей и умения решать проблемы. Для Д. Дьюи образование – это инструмент, позволяющий человеку реализовать свой потенциал и адаптироваться к меняющимся условиям жизни.

Однако, если в прагматизме предметом исследования является что-то конкретное и наблюдаемое, то для бихевиористов таковым становится само поведение человека. Из этого исходит и понимание бихевиористами концепции самореализации как совокупности механизмов приспособления индивида к внешней среде. Таким образом, человек контролируется именно внешними стимулами. Развитие реализация человека с позиции бихевиаристов реактивно, то есть является реакцией на требования среды.

Б.Ф. Скиннер считал, что человеческое поведение определяется в значительной степени окружающей средой и последствиями, которые следуют за определенными действиями. Он выделял два ключевых механизма: положительное и отрицательное подкрепление, которые формируют поведение индивидуума. Б.Ф. Скиннер полагал, что люди могут достигать своей реализации не через внутренние стремления или аффекты, а скорее через управляемое обучение и изменение поведения. Психолог считал, что экспериментальный анализ поведения животных, например, голубей позволит открыть принципы поведения, общие для животных и человека [234]. Согласно Б.Ф. Скиннеру, путь к самореализации можно

рассматривать как процесс формирования устойчивых привычек, обеспечивающих положительные результаты.

Подход, ориентированный на поведенческие изменения и подкрепление, помогает определить способы стимуляции роста и развития. Тем не менее, важно рассматривать самореализацию как многогранный процесс, в рамках которого стоит учитывать не только поведенческие аспекты, но и внутренние психологические механизмы.

Бихевиоризм положил начало становлению и развитию разнообразных психологических и психотерапевтических школ, таких как необихевиоризм, когнитивная психология, поведенческая терапия. Во многом именно в оппонировании бихевиоризму происходила дальнейшая эволюция понимания личности.

Гуманистические теории получили развитие в 1950-х гг. как реакция на бихевиоризм и психоанализ. Гуманистический подход стремился изучить не только фрагментарные части личности или ее познавательного функционирования, но и понять ее природу в целом. Радикальный бихевиоризм Б.Ф. Скиннера и гуманистическая феноменология К. Роджерса являются двумя наиболее влиятельными теориями личности последнего столетия и внесли значительный вклад как в психологическую науку, так и в улучшение условий жизни человека.

К. Роджерс вслед за К. Гольдштейном видит в самоактуализации базовое биологическое стремление живого организма. Философские представления К. Роджерса основаны на принятии неотъемлемого, присущего каждому человеку внутреннего импульса в направлении постоянного развития. Он замечает: «Тенденция к актуализации...Это врожденная потребность организма развивать все свои способности способами, которые служат поддержанию или укреплению организма» [228, с.196].

Развитие сознания в концепции К. Роджерса ведет к появлению Я-концепции. К. Роджерс пишет: «Я-концепция или образ Я, структура “Я” – организованный, согласованный гештальт, состоящий из воспринимаемых характеристик самого себя и отношений к другим и разнообразным сторонам жизни наряду с ценностями,

сопровождающими это восприятие» [228, с.200]. Таким образом, в Я-концепции находят отражения те качества и характеристики, которые человек воспринимает как часть себя. Однако тенденция к самоактуализации — это не всегда процесс, ведущий к исключительно к позитивным результатам. Так, самоактуализация может быть направленной на актуализацию свойств и способностей, соответствующих Я-концепции, но противоречить общей организмической тенденции к актуализации. Состояние несоответствия внутренних установок и ценностей человека и их внешних проявлений получило наименование неконгруэнтность.

К 1940-м годам А. Маслоу начал формулировать свою особую гуманистическую теорию, чтобы заложить основы «Третьей силы» в психологии, более оптимистичной, чем «Первая сила» психоанализа, и берущей во внимание чувства и глубокую внутреннюю жизнь личности, нежели «Вторая сила» бихевиоризма.

А. Маслоу сформулировал иерархическую теорию потребностей, выстраивающую своего рода пирамиду, вершиной которой является самоактуализация. Подобно К. Гольдштейну, А. Маслоу рассматривал самоактуализацию как реализацию величайшего потенциала человека. В его теории утверждается, что стремление к самоактуализации проявляется как мотиватор только тогда, когда будут удовлетворены базовые потребности. А. Маслоу описывал самоактуализацию как стремление к максимизации своего потенциала, осуществлению своих возможностей и творческих способностей: «Это тенденции человека реализоваться в том, чем он потенциально является... желание все больше и больше становиться тем, кто вы есть, становиться всем, чем вы способны стать» [214, с.382]. Самореализация в первых работах А. Маслоу считается достижимой только после удовлетворения всех низших потребностей.

А. Маслоу длительное время исследовал феномен самоактуализирующихся людей. По его замыслу эти люди обладали комплексом психологических черт. А. Маслоу пишет: «Я мыслю самоактуализирующегося человека не как обычного человека, к которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничего

не отнято» [цит. по: 101, с.74]. В результате исследования были выделены некоторые их характеристики. А. Маслоу приводит такой перечень: «Восприятие реальности, принятие, спонтанность, центрирование на проблеме, склонность к уединению, автономия, свежесть восприятия, пиковые переживания, человеческое родство, скромность и уважение к окружающим, межличностные отношения, этика, средства и цели, чувство юмора, креативность, сопротивление приобщению к культурным нормам, несовершенства, ценности и разрешение противоречий» [102, с.189-190]. Заметим, что ни у одного из своих респондентов А. Маслоу не выявил полного набора из всех пятнадцати характеристик. Он отмечает: «Понятие «самоактуализирующиеся люди» описывает не людей, а идеальный предел, к которому они приближаются» [215, с.58].

В последнем своем труде «Дальние пределы человеческой психики» А. Маслоу утверждает в необходимости акцента на трансцендентном опыте в процессе самореализации. Ученый приходит к выводу о том, что теория самоактуализации может стать основой эволюционной психологической программы человека. А. Маслоу пишет: «Если образование будет устремлять человека к осознанию своих высших потребностей, к актуализации их, если оно будет способствовать самоактуализации человека, то очень скоро мы сможем наблюдать расцвет цивилизации нового типа. Люди станут сильными и здоровыми, они станут хозяевами своей жизни» [101, с.207]. Он использует новое понятие – «психически здоровые индивидуумы», то есть зрелые, самоактуализирующиеся личности, и развивает теорию психически здорового общества, общества, которое способствует развитию человека, открытию его потенциала [101, с.11]. Некоторые ученые предполагают, что следует провести разделение понятий «самоактуализация» и «самопревосхождение» в поздних работах А. Маслоу, поскольку он внес изменения в свою модель, поместив трансценденцию как мотивационный этап после самореализации [211, с.302].

Таким образом, можно выделить три базовые темы, в которых А. Маслоу разрабатывал идею самоактуализации: самоактуализация как процесс развития, самоактуализирующиеся личности, предельные (пиковые) переживания.

Создатель логотерапии В. Франкл оппонирует ранней концепции иерархии потребностей А. Маслоу в труде «Страдания от бессмысленности жизни». В. Франкл замечает: «Почему же тогда возникает экзистенциальный вакуум? Откуда он может взяться в «обществе изобилия», где созданы все условия для удовлетворения тех потребностей, которые А. Маслоу называет основными? Экзистенциальный вакуум возникает как раз из-за того, что в таком обществе созданы условия лишь для удовлетворения потребностей, но не для стремления к смыслу.» [151, с.63]. Он выдвигает свою концепцию самореализации: «Это непреднамеренное следствие интенциональности человеческой жизни», результат осуществления смысла [152, с.59]. Особое внимание обратим на термин интенция (от лат. *intentio* - стремление) - намерения сделать что-либо, который неразрывно связано с понятием мотива.

В. Франкл отмечает склонность человека к поиску личного смысла жизни как важнейшую, заложенную природой тенденцию развития личности. Отсутствие смысла является причиной состояния фрустрации, называемого В. Франклом экзистенциальным вакуумом. Однако самоактуализация не может быть целью сама по себе. В. Франкл замечает: «Самоосуществление, реализацию возможностей нельзя представлять себе как самоцель, и только человеку, утратившему действительный смысл своей жизни, осуществление себя видится не эффектом, а целью. Обращение же человека на самого себя, его рефлексия, является не только лишенной перспективы, но и просто неадекватной формой интенции» [152, с.118]. Сказанное соотносится с некоторыми идеями А. Маслоу, который обращает внимание на то, что самоактуализация, скорее, побочный продукт увлеченности ценной и значимой деятельностью, что не может являться целью.

Согласно его концепции, осмысленность жизни происходит с помощью реализации нескольких видов ценностей: ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения. Поиск смысла являет собой процесс, личность же не производит смыслы самостоятельно.

Благодаря концепции В. Франкла начинается процесс выделения экзистенциального подхода в психологии, что найдет выражение в трудах Р. Мэя,

Э. Фромма, А. Лэнгле, И. Ялома и других. Экзистенциальный подход во многом базируется на идеях экзистенциальной философии С. Кьеркегора, Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Ж.П. Сартра и других.

Э. Фромм вводит концепцию продуктивности как отправной точки процесса самореализации личности. В отличие от идей классического психоанализа философ считал человеческую природу обусловленной главным образом исторически, не преуменьшая при этом роли биологических факторов. Э. Фромм понимает продуктивность как активную созидательную деятельность человека, которая позволяет выражать свои внутренние способности и таланты. Продуктивный человек, по Э. Фромму, не только воспринимает свою деятельность ценной и значимой, но и наделяет ее смыслом. Продуктивность включает в себя творчество, социальное взаимодействие, а также возможность влиять на окружающий мир и реализовываться в нем. Э. Фромм акцентирует внимание на том, что продуктивность невозможна вне социального контекста. Социальные условия и культурные нормы могут как способствовать, так и препятствовать этому процессу. В современном обществе, которое часто поощряет индивидуализм и потребительство, достигает своих целей тот, кто находит удовлетворение в творческой и продуктивной деятельности, что, по Э. Фромму, соотносится с концепцией К. Маркса. Э. Фромм, описывая концепцию К. Маркса замечает: «История есть история самореализации человека; она не что иное, как самосоздание человека в процессе труда и производства» [156, с.225].

Одним из наиболее важных аспектов самоактуализации для Э. Фромма является любовь, которую он интерпретирует не только как эмоциональную привязанность, но и как активный процесс, требующий усилий, понимания и уважения к другому человеку. Э. Фромм замечает: «Любовь – деятельное проникновение в сущность другого человека» [157, с.65], это искусство, требующее труда, что соотносится с концепцией Р. Мэя, в которой любовь, подобно творчеству, «самый высокий уровень реализации своего Я» [109 с.214]. Э. Фромм выделяет несколько элементов любви: забота, ответственность, уважение и знание. Он говорит о том, что истинная любовь содействует самоактуализации как

для любящего, так и для объекта любви, в то время как эгоистичная привязанность затрагивает только личные интересы.

Еще одним важным понятием воззрений Э. Фромма является свобода. Это не только отсутствие внешних ограничений, но и внутренняя способность принимать самостоятельные решения. Он подчеркивает, что с этой свободой приходит и ответственность за свои действия и их последствия. Этот аспект свободы является важным для понимания самоактуализации и продуктивности, так как именно через принятие ответственности за свою жизнь и свой выбор человек может достигнуть подлинного развития.

Р. Мэй, выдающийся экзистенциальный психотерапевт, также подчеркивает центральную роль свободы, выбора и ответственности в человеческой самореализации. Его главной задачей было скорее не выяснить, как человек может максимально использовать свои способности, а понять, как человек может преодолеть вызовы бытия. Под влиянием своего собственного опыта борьбы с болезнью и изучения европейской экзистенциальной философии он утверждал, что природу человека можно понять только сосредоточившись на субъективном опыте личности. Самореализация видится психологу базовой задачей человеческого бытия. Р. Мэй замечает: «Любое живое существо имеет одну и только одну главную потребность в жизни - реализовать свой собственный потенциал. Желудь становится дубом, щенок вырастает и становится собакой...» [109, с.78-79]. Однако он признает личную ответственность человека в этом процессе, его непреднамертанность, необходимость осознанности и воли к самореализации. Суть невроза автор видит в нереализованности человеческого потенциала. Неспособность понять собственные мотивы – состояние, которое, по мнению Р. Мэя, характеризует американскую культуру, в которой он жил, – приводит к «пустому человеку», которым управляют внешние ожидания [109, с.14]. Помимо В. Франкла и М. Хайдеггера, Р. Мэй опирался в своем мышлении на анализ работ С. Кьеркегора и Ф. Ницше, которые, по его мнению, подчеркивали необходимость отказаться от внешних ожиданий и самостоятельно постичь смысл собственной жизни, что он сравнивал с идеей П. Тиллиха о мужестве быть. По замечанию Р.

Мэя: «Мужество – это способность переживать тревогу, с которой человек сталкивается, получая свободу». Таким образом, это качество становится основополагающим на пути самореализации [109, с.195].

В своих работах экзистенциальный психотерапевт И. Ялом, продолжает гуманистические традиции взгляда на самореализацию. Исследователь выделяет четыре экзистенциальные данности бытия: неизбежность смерти, изоляцию (одиночество), свободу и отсутствие какого бы то ни было очевидного смысла жизни. По И. Ялому, данные психологические категории могут не осознаваться личностью, однако они находятся в бессознательном каждого человека и могут представлять потенцию личностного кризиса и проявиться в критический момент.

Выделенные экзистенциальные данности бытия И. Ялома также опираются на ранее сформулированные работы экзистенциалистов [171]. Главной проблемой на пути реализации потенциала личности является конфронтация с осознанием смертности. С экзистенциальной точки зрения этот конфликт возникает из-за повышенного осознания смертности в сочетании с одновременным желанием продолжения существования. Однако именно осознание собственной смертности может стать катализатором для более глубокой связи с жизнью, заставляя человека проживать жизнь осознанно и личностно развиваться.

И. Ялом, следуя концепции Ф. Ницше и В. Франкла, также ставит вопрос о смысле бытия в центр самого бытия. Поиск смысла рассматривается как критически важный этап процесса самореализации, поскольку он способствует изменению восприятия личностью самой себя и своей жизни. Смысл, найденный в межличностных отношениях, профессиональной деятельности или творчестве, обеспечивает, по И. Ялому, ресурс для преодоления жизненных страданий и вызовов. Таким образом, примирение, преодоление экзистенциальных данностей бытия в концепции И. Ялома и есть процесс раскрытия заложенной склонности к самореализации.

В работах зарубежных психологов XXI века, таких как Дж. Гринберг, С.Л. Кул, Т. Пищински предлагается дополнить концепции экзистенциальных данностей бытия еще одной – о поисках идентичности, которая неразрывно связана

с самореализацией личности [201]. Согласно «Terrormanagementtheory» («Теория управления ужасом»), основанной на трудах экзистенциальных философов, люди обладают уникальной способностью к самосознанию, которая заставляет их осознавать собственную смертность [202]. Это осознание вступает в конфликт с инстинктивной потребностью людей в самосохранении и порождает экзистенциальную тревогу. Чтобы управлять этим потенциалом тревоги, люди создали религиозный концепт загробной жизни, а также иные символические способы бессмертия, приобщенность к великому, тому, что не умрет, например, своему роду, нации или возможность продолжить жизнь в своих потомках и пр. [200, 246] Таким образом, согласно этой модели, когда люди живут в соответствии со стандартами, вытекающими из их культурного мировоззрения, они обретают чувство положительной самооценки, которая служит защитой от экзистенциальной тревоги. Именно успешное разрешение внутренних конфликтов посредством нахождения своей культурной идентичности, связанной с осознанием данностей бытия, согласно этой концепции, является необходимым условием самореализации личности.

Аналитический обзор представлений о самореализации личности в зарубежных психологических и философских теориях выявил феноменологическое поле, которое принимается во внимание при последующем создании моделей, выявлении психологических механизмов, детерминант и барьеров самореализации личности. Проблема самореализации личности – многогранное и сложное явление, истоки которого можно проследить в античной философии у Сократа, Платона, Аристотеля и др., в Средневековье – у Ф. Аквинского, в Эпоху Возрождения – у гуманистов: А. Данте, Ф. Петрарки, у философов эпохи Просвещения – Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, Ш. Монтескье, у немецких классиков – И. Канта и Г. Гегеля.

Данная проблематика присутствует и у великих мыслителей XIX-XX веков. Одним из первых использует понятие самореализации философ Ф. Ницше, фиксирует его доктор К. Гольдштейн. Дальнейшее развитие концепции самореализации происходит в психоанализе З. Фрейда и К.Г. Юнга, а также в

американском прагматизме (Ч. Пирс, Д. Дьюи), позже переосмысленном в концепции бихевиоризма (Б.Ф. Скиннер), которому затем противопоставил гуманистический подход (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл). Вопросы самореализации изучались и в смежных, и близких к гуманистической психологии областях социокультурного психоанализа Э. Фромма, экзистенциальной психологии Р. Мэя, И. Ялома.

Рассмотрение феномена самореализации в философских и психологических теориях зарубежных ученых обнаруживает множественность подходов и достоверно демонстрирует, что проблема реализации потенциала личности существовала во все времена и не теряет актуальности сейчас. Исследования в этой области способствуют лучшему пониманию человеческой природы, а также разработке методов и практик, которые могут поддерживать личностный рост и психическое здоровье. Важно продолжать изучение данного феномена, чтобы глубже понять, как реализовать потенциал каждого индивида и создать условия для его максимального раскрытия в различных аспектах жизни.

## **1.2 Освещение проблемы самореализации в трудах отечественных исследователей**

Психологическая мысль начала развиваться в России еще в X – XV вв. и базируется на двух источниках: на традициях античности и традициях национальной культуры. Также, как и в других странах, свое начало она берет из философских и религиозных трудов. В России это сочинения таких великих мыслителей, как Н. Сорский, Ф. Пустынник, М. Грек.

В XVIII в. в России складывается система учреждений образования. Открываются училища и школы. Происходят изменения в общественно-политической, культурной, социально-экономической жизни. Исследователь истории психологии М.В. Соколов замечает, что в XVII в. психология в нашей стране вступает в существенно новую фазу своего развития и становится предметом преподавания в рамках курса философии [139, с.249].

Российское Просвещение наследует традицию Просвещения европейского, философские размышления о человеке занимают центральное место в творчестве А.Н. Радищева, А.П. Сумарокова, Д.И. Фонвизина [124, 143, 150]. В своих трудах они обращаются к величию человеческой природы. Именно разум позволяет человеку использовать стихийные законы природы в собственных интересах. А.Н. Радищев обращается к экзистенциальным категориям бытия, описывая процесс самореализации личности в своем произведении «О человеке, о его смертности и бессмертии»: «Итак, стремление к совершенствованию, приращение в совершенствовании, кажется, может быть метою мысленного существа, а в сем заключается его блаженство; но сему стремлению к совершенствованию, сколь оно не ограничено есть, предела до конца означить невозможного, ибо чем выше человек восходит в познаниях, тем пространнейшие открываются ему виды» [124].

Просветители усматривают два начала в человеке: чувственное и разумное. Самореализацию человеческого потенциала они видят в их гармоничном сосуществовании.

Вместе с философским осмыслением реальности в этот период в России происходят научные открытия в области физиологии, формируются новые подходы к психике. Так, в 1802 г. П.А. Загорский пишет первый в России учебник по анатомии человека, а Е.О. Мухин переводит труды европейских ученых и разрабатывает курс анатомии [108].

Основателем медицинской психологии можно по праву назвать М.А. Сеченова. Ученый придерживался мнения, что существование научной (объективной) психологии требует признания того, что психическая жизнь человека полностью подчинена материальным законам [135]. Таким образом, самореализация, по М.А. Сеченову, как и в концепциях Б. Скиннера, сведена к достаточно механистической гипотезе о внутренней деятельности головного мозга. М.А. Сеченов объяснял психику функцией мозга как органа, связывающего человека с окружающей средой. Его концепцию продолжал И.П. Павлов, разработав теорию условных рефлексов, представления о первой и второй сигнальной системах и высшей нервной деятельности [114].

Итак, XX век ознаменовался новыми подходами и именами в отечественной психологии. Ими стали С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, а также их последователи: Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и многие другие. Характерной чертой публикаций этого периода, как отмечает М.А. Щукина, является представление о личности как активном начале, как субъекте развития, что, как правило, выражается термином «самодвижение» [164, с.8, с.56-57].

Согласно концепции Л.С. Выготского становление личности в онтогенезе определяется взаимодействием двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития – натурального и социального (культурного). Взгляд на развитие как на самоосуществление, самодвижение, которое берет свое начало именно в психическом – один из базовых постулатов его концепции.

Л.С. Выготский согласно разработанной им «культурно-исторической концепции» постулирует, что все заложенные природой психические функции, через время преобразуются в функции высшего уровня развития – культурные. Это происходит через социальные контакты ребенка со взрослым, а затем закрепляется в сознании. Л.С. Выготский вводит в отечественную психологию понятие аффекта: «Аффект есть альфа и омега, начальное и конечное звено, пролог и эпилог всего психического развития» [30, с.932]. Эмоции встраиваются как динамический элемент в систему идей. Именно в овладении своими аффектами, в понимании их Л.С. Выготский видит цель душевной жизни, ее реализацию. Культура и искусство ставит аффект на службу понятия. Именно через культуру сознание научается совладать со страстями души, что способствует реализации человеческого потенциала.

Л.С. Выготский подчеркивает, что самореализация невозможна без внутренней рефлексии, которая возникает в процессе социального взаимодействия. Он утверждает, что социальные отношения становятся основой для формирования самосознания. Развивается человек, по мысли автора, исключительно как социальное существо. В этом контексте самореализация рассматривается как

динамичный процесс, в ходе которого индивид осознает свои способности и потенциальные возможности именно через активное участие в социальной и культурной деятельности.

Свою концепцию Л.С. Выготский противопоставлял фрейдистской: «Мы себя противопоставляем и глубинной психологии. Наша психология –вершинная психология (определяет не «глубины», а «вершины» личности)» [31, с.66]. Таким образом, вершиной самореализации по Л.С. Выготскому становится раскрытие в человеке его высшей природы, его Высшего «Я» посредством постижения культуры. Отправной точкой является личность, возможности ее роста путем развития культурной надстройки. Л.С. Выготский отождествлял вершинную психологию со своей концепцией культурно-исторической психологии высших психических функций и произвольной активности.

Ученик Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев, вводит понятие «личностный смысл». Под «личностным смыслом» он понимает отражение в индивидуальном сознании действительности, это своего рода связующее звено между сознанием и деятельностью. Именно личностный смысл является психологическим механизмом регуляции поведения. А. Н. Леонтьев замечает: «Когда важная по своему личностному смыслу для человека деятельность сталкивается в ходе своего осуществления с негативной стимуляцией, вызывающей даже сильное эмоциональное переживание, то личностный смысл ее от этого не меняется». Д.А. Леонтьев так обобщает сказанное ученым: «Смысл всегда связывает меньшее с бóльшим, частное с общим. Говоря про смысл жизни, мы соотносим жизнь с чем-то, что больше индивидуальной жизни, с чем-то, что не кончится с ее завершением.» [92, с.14]. Таким образом, личный смысл становится движущей силой процесса самореализации, в ходе которого человек реализует его через деятельность.

Вслед за А.Н. Леонтьевым С.Л. Рубинштейн самореализацию рассматривает как способ обозначения индивидуальности, самоосуществление – стремление к персонализации, то есть способность достичь высшего, оптимального уровня развития личности, сопрягая эти процессы с понятием духовности.

В отличие от концепции самоактуализации А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн не замыкает процесс реализации личности на круге ее потребностей, для С.Л. Рубинштейна процесс самореализации скорее заключен «в мере соотношения самоопределения и определения другим» [129, с.358]. Он подчеркивал, что человеческая деятельность является ключевым элементом, через который происходит самореализация. Он считал, что через различные виды деятельности (труд, учеба, творчество) человек выражает свои внутренние стремления и осуществляет свое развитие. По его мнению, деятельность является средством, с помощью которого личности формируются, развиваются и находят свои уникальные смыслы. Самореализация, по С.Л. Рубинштейну, предстает как проблема развития личности, преодолевающей различные формы отчуждения. Это процессе постоянного восхождения, ассоциированного с процессом преодоления себя. Самореализация здесь скорее выступает вторичным продуктом процесса борьбы за высший уровень человеческого бытия. С.Л. Рубинштейн пишет: «Не себя нужно делать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни – такова должна быть цель, а самоусовершенствование – лишь ее результат» [129, с.358]. Это согласуется с концепцией В. Франкла: «Если человек хочет прийти к самому себе, его путь лежит через мир» [152, с.119]. Таким образом, по С.Л. Рубинштейну, личность создается и определяется лишь включаясь в объемлющее целое, «выход за пределы самого себя не есть отрицание моей сущности, это – ее становление и вместе с тем реализация моей сущности», что соотносится с трансперсональными идеями А. Маслоу, а самореализация мыслится процессом создания жизненной перспективы, восхождением к истинной субъектности, высшим проявлениям человеческой сущности [130, с.95; 128].

Становлению понятия самореализации во многом способствовали труды Б.Г. Ананьева, который развивал системный подход к личности. В его работах рассматриваются вопросы индивидуальности, ресурсов и внутренних резервов личности. Следуя научной традиции С.Л. Рубинштейна, именно деятельность, по мысли Б.Г. Ананьева, служит базовым условием самореализации личности, в том числе творческая. Именно через творческую деятельность (как конвергенцию

труда, познания и общения) у человека формируется самосознание – осознание себя как уникального индивида. Этот процесс сопряжен с поиском смыслов, самовыражением и укреплением идентичности [5]. Таким образом, в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева возникли четкие методологические и методические очертания принципа единства сознания и деятельности, получившего впоследствии название «деятельностный подход».

Среди последователей концепции С.Л. Рубинштейна стоит особенно отметить К.А. Абульханову-Славскую, которая отмечает, что проблема самореализации связана с темой субъектности. Потребность в самореализации определяется как потребность в самовыражении, «потребность в проявлении своего действительного, а не мнимого «я» [1, с.52]. Она дифференцирует эти понятия. Самовыражение напрямую связано с процессом самопознания своих способностей, пониманием своих потребностей. Самореализация же мыслится скорее завершающим этапом данного процесса. К. А. Абульханова-Славская отмечает: «Самовыражение... отличается от самореализации в жизни, когда познание окончено и нужно строить всю совокупность своих внешних взаимодействий с миром (не только в ценностно-смысловом, но и в контрольно-действенном отношении)» [1, с.53]. По мысли автора, существует две предпосылки, которые необходимы для гармоничного развития данного процесса: сформированность «образа я», системы внутриличностного представления о себе, и готовность личности организовать внешние условия таким образом, чтобы обеспечить максимальную реализацию своего потенциала.

К.А. Абульханова-Славская подчеркивает важность смыслового аспекта в жизни человека. Для полноты самореализации важно, чтобы человек не только действовал, но и осознавал смысл своих поступков и целей, осознавал свою роль в мире и в социальной структуре. Это придает жизни цельность и устойчивость. Соотношение потребления (присвоения) и объективации (отдачи) определяет смысл жизни человека.

Во второй половине XX в. теория самореализации получила свое дальнейшее развитие в трудах российских ученых: С.И. Кудинова, В.Е. Ключко, Э.В.

Галажинского, Л.А. Коростылевой, И.Д. Егорычевой, П.И. Асмолова, В.И. Слободчикова, Л.М. Фридмана, Д.А. Леонтьева, С.С. Кудинова и других. В силу большого количества научных работ по теме самореализации остановимся на центральных конструктах.

Так, Д.А. Леонтьев выделяет три аспекта самореализации: как потребности, как деятельности и как объективного и субъективного результата этой деятельности. Э.В. Галажинский также рассматривает понятие самореализации на разных уровнях [37, с.158]. Он отмечает: «Самореализация проявляется в разных аспектах и может изучаться и как качество самоактуализирующейся личности, и как особая потребность, и как деятельность (по самореализации), и как процесс» [37, с.38]. Л.А. Коростылева и И.Д. Егорычева говорят о самореализации не только как о процессе, но и как о конечной цели деятельности человека. Так, самореализация по И.Д. Егорычевой представляется поэтапным развитием освоения видов деятельности: самоидентификация, саморазвитие, самоактуализация и конечная стадия – самореализация. Интересно отметить, что самоактуализация мыслится лишь предшествующей стадией деятельности личности «целью которой является воплощение... субъективно ощущаемого предназначения» [54].

В научной литературе, таким образом, возникает вопрос о дифференциации и фиксации отношений «самореализация» и «самоактуализация». Обратимся к мнениям некоторых ученых. И.В. Костерина, как и В.В. Ковров, Л.Н. Антилогова, например, используют иерархию данных понятий. Так, по И.В. Костериной самоактуализация выступает лишь стадией самореализации, выражающейся «в “поиске” своих возможностей» [80]. В.В. Ковров под самореализацией понимает целостный процесс самосовершенствования, а выявление актуализирующих ориентиров – его составная часть [71]. Л.Н. Антилогова также рассматривает процесс самоактуализации как этап, предшествующий самореализации, однако, видит эти процессы взаимосвязанными и взаимообусловленными [9, с.60]. Л.Н. Антилогова отмечает: «Осуществляя самоидентификацию, саморазвитие, самоактуализацию, человек становится способным к осуществлению деятельности

высшего уровня (требующего определенного уровня развития личности, а также владения определенными видами деятельности как инструментами) – самореализации».

Так, Л.А. Коростылева сравнивает понятия «самореализация», «самоактуализация», «стратегия самореализации личности» и «стиль человека». Исследователь видит наличие между ними общей понятийной базы, при этом находит и различие в интерпретации терминов. Л.А. Коростылева замечает: «Это связано с разными акцентами: на субъективном, внутреннем, или объективном, внешнем плане существования личности. В этом смысле термин «самоактуализация» отражает данный процесс скорее во внутреннем плане существования личности, а «самореализация» – в большей степени во внешнем» [77]. О.В. Князева связывает понятия самореализации и саморазвития [69, с.14]. Причем самореализация видится итогом и смыслом саморазвития. А.М. Ковалев также указывает на то, что самореализация не может осуществляться непосредственно и прямо, а проходит через саморазвитие [70, с.286].

Е.С. Плотникова и Т.М. Маслова относят термины «самореализация» и «самоактуализация» к исторически сложившимся психологическим понятиям. Так, по мнению исследователей, термин «самоактуализация» чаще используется в зарубежной психологии, а термин «самореализация» применяется в трудах отечественных ученых [121]. В этой связи Е.Е. Вахромов проводит лингвистический анализ понятий. Так, по мнению исследователя, реализация – это когнитивная деятельность, а актуализация имеет значение деятельности как процесса с овеществленным результатом, при этом самоактуализация и самореализация видятся сторонами единого процесса развития личности [24]. А.А. Григорьева и Ю.П. Поваренков отмечают: «Если самоактуализация имеет в большей степени отношение к личностным показателям, то самореализация больше связана с деятельностью и смыслами личности, затрагивая лишь часть актуализированного ресурса, в соответствии с требованиями профессиональной деятельности и профессиональной среды» [44, с.175]. Ученые считают, таким

образом, самоактуализацию и самореализацию схожими феноменами, однако различают понятия по направленности личность-деятельность.

Таким образом, термины «самоактуализация» и «самореализация» активно используются отечественными учеными, однако, представляют собой разрозненное понятийное поле, связанное, как правило, позитивной коннотацией определенных усилий для раскрытия личностного потенциала, развития и роста. Исходя из этого представляется необходимым дальнейшее уточнения данных понятий.

Синонимами понятия «самореализация» зачастую выступает не только термин «самоактуализация», но и схожие понятия: «самоутверждение», «самовыражение», «самоосуществление», «саморазвитие». Актуальным становится вопрос дифференциации этих понятий, понимания и фиксирования их отношений.

Использование термина «самореализация» в рамках настоящего исследования представляется более уместным и продуктивным по ряду научно-методологических и содержательных причин.

Во-первых, термин самореализация отличается бóльшей операционализируемостью, то есть способностью быть эмпирически выявленным, измеренным и проанализированным в конкретных поведенческих и жизненных проявлениях личности. В отличие от самоактуализации, которая во многом сохраняет экзистенциально-философскую и метафорическую окраску, самореализация позволяет исследовать реальные процессы включения личности в социальные, профессиональные, культурные и творческие практики.

Во-вторых, понятие самореализация обладает более широкой социокультурной применимостью и способно отразить взаимодействие субъекта не только с внутренним миром, но и с внешними условиями, нормами, ожиданиями и возможностями, определяемыми окружающей средой. В этом смысле оно является междисциплинарным мостом между психологией личности, педагогикой, социологией и культурологией.

В-третьих, в контексте поликультурной образовательной среды, которая задаёт дополнительные параметры социальной и межличностной адаптации, самореализация выступает как динамический процесс интеграции личностных ресурсов в изменяющиеся социокультурные условия. Она предполагает не только внутренний рост, но и способность субъекта продуктивно включаться в различные формы социального взаимодействия, включая диалог культур, ценностное самоопределение и эмоционально-эстетическое развитие в условиях многообразия.

В-четвёртых, современный понятийный дискурс образования, нормативные документы и стратегические программы РФ активно оперируют именно понятием самореализация, что усиливает его прикладной и нормативный статус.

Таким образом, термин самореализация позволяет рассматривать развитие личности как целостный и многоуровневый процесс, включающий когнитивные, эмоциональные, эстетические и поведенческие аспекты, и, в отличие от более абстрактной и внутренне ориентированной категории самоактуализации, более полно раскрывает сущность динамики личности в образовательной среде, особенно в условиях поликультурного взаимодействия.

Наряду с самореализацией К.А. Абульханова-Славская также вводит понятие «самовыражение» как способ, «которым человек реализует себя как личность в деятельности и общении, это некая апробация себя в разных сферах» [1]. А.Г. Асмолов в понятие самоактуализации личности включает понятие «самоосуществления», а именно преобразование, самоосуществление «иных культур», «творение в ходе контакта с миром новых норм» [11, с.402]. Н.Е. Харламенкова также выделяет самоутверждение как механизм развития личности, самореализации [158].

Отечественные авторы в понимании самореализации индивида видят скорее позитивную, продуктивную самореализацию, стремление человека к конструктивности. Отечественные ученые также ставят вопрос о выделении деструктивной самореализации. В.В. Байлук отмечает: «Отрицательная самореализация связана, прежде всего, с получением благ для себя за счет общества, других людей... своим следствием имеет не только нанесение вреда

обществу, другим людям, но, в конечном счете, и ее субъекту» [14, с.58]. Б.С. Братусь также обращает внимание на то, что потребность в самореализации («самоосуществлении») «не дана, а задана, она возникает и оформляется в ходе реальной жизни... «самоосуществляется» и негодяй, и фашист, и преступник» [19, с.30]. Исследователь предлагает называть такой процесс аномальным [19, с.32].

Сегодня феномен самореализации рассматривается как многоаспектное, но достаточно неопределенное психологическое образование. Самореализация представляет собой ключевую тему в области психологии, приобретающую все большую популярность в последние десятилетия. Она рассматривается как процесс, в котором индивид использует свои способности достигать цели и реализовывать внутренний потенциал. Так, К.А. Абульханова-Славская считает, что самореализация – высшая стадия развития зрелой личности [1]. Самореализация предстает и средством не только активации личностного потенциала, но и творческой индивидуальности. Например, О.С. Газман определяет самореализацию как компонент саморазвития, раскрытия индивидуальности, «творческое раскрытие способностей, адекватное и гибкое поведение, выполнение ожидаемых действий согласно поставленным целям» [36]. Схожая концепция находит свое отражение в работах А.В. Машляковской: «Нацеливание личности на максимальное раскрытие способностей и потенциала, гибкое поведение, творческую деятельность, самовоплощение» [103, с.39]. Л.Н. Коган также понимает самореализацию как процесс раскрытия и опредмечивания сущностных сил личности в ее многогранной деятельности [73].

Отметим понятийную связь между концептом «самореализация» и «смысл жизни» в трудах отечественных ученых. Как отмечает Н.А. Кебина, смысл жизни выступает высшим проявлением личностной сущности человека, неразрывно связанным с ее самореализацией, что согласуется с выводами исследования ценностно-смысловой направленности в динамике самореализации С.Р. Айбазовой [66, 3]. А.А. Скрипкин также отмечает: «В ходе развития своих сущностных сил молодой человек начинает осознавать смысл жизни, который в итоге становится основной движущей силой его самореализации» [137]. Система смыслов, таким

образом, это то, что придает человеку идентичность, позволяет ориентироваться в социальном и моральном пространстве. Поиск смысла играет роль активного механизма преодоления трудностей. Первый аспект, наличие смысла, указывает на то, считают ли люди свою жизнь значимой, наполненной им, это соотносится с пониманием себя и окружающего мира, в том числе с пониманием того, как человек вписывается в этот мир, реализуется в нем. Второй аспект поиска смысла соотносится с интенсивностью усилий, направленных на то, чтобы понять смысл и цель своей жизни, тогда он становится механизмом самореализации.

Профессор С.И. Кудинов систематизирует феномен самореализации посредством применения к нему полисистемной модели. Отметим, что принцип системности, последовательно развиваемый в трудах Б.Ф. Ломова [96], В.С. Мерлина [104], Б.А. Вяткина [33] и других ученых и выступает методологической основой при изучении феномена самореализации личности. В рамках данного подхода самореализация рассматривается как интегральное психологическое образование, обладающее сложной многоуровневой иерархической структурой, включающей когнитивные, мотивационно-ценностные, эмоционально-волевые и поведенческие компоненты. Системный подход акцентирует внимание на взаимосвязи и взаимовлиянии этих компонентов, а также на опосредованной детерминации процессов самореализации как внутренними особенностями личности (индивидуально-типологическими характеристиками, жизненными смыслами, уровнем субъектности), так и внешними условиями (социальным контекстом, культурными нормами, образовательной и профессиональной средой). Таким образом, в рамках принципа системности самореализация интерпретируется как целостный, динамически развивающийся процесс, отражающий внутреннюю активность субъекта, направленную на достижение личностно значимых целей и реализацию индивидуального потенциала в многообразии жизненных сфер.

Таким образом, полисистемная концепция самореализации представляет собой многоуровневую и комплексную модель, поясняющую процессы самореализации личности в различных системах. Данная концепция учитывает не только индивидуальные аспекты, но и влияние внешних факторов на становление

и развитие личности. Согласно концепции С.И. Кудинова, самореализация это: «Комплексное психологическое образование, детерминированное внешними и внутренними факторами, обеспечивающими успешность самовыражения личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза» [81, 85]. С.И. Кудинов отмечает, что самореализация происходит в рамках различных систем: личной, социальной, профессиональной. Каждая из этих систем взаимодействует друг с другом, формируя уникальные условия и контексты для самореализации. Личность воспринимается как часть более крупной системы, в которой ее развитие зависит как от внутренних, так и внешних факторов. Автор подчеркивает, что личность формирует свою идентичность и развивает свои способности через взаимодействие с другими людьми, социальными институтами и культурными нормами. С.И. Кудинов акцентирует важность наличия умения преодолевать сложности и барьеры, возникающие в процессе самореализации. Устойчивость, способность к решению проблем и давление со стороны внешних факторов становятся важнейшими навыками, необходимыми для успешной самореализации [83, 86].

Изучению феномена самореализации в рамках полисистемной модели посвящен ряд диссертационных исследований, которые расширили границы понимания данного феномена. Так, свойства личности, влияющие на успешность самореализации личности, исследовал С.С. Кудинов [82].

Т. Чжан в своем исследовании обнаружила ряд особенностей в структуре феномена самореализации китайских и российских студентов [160], что согласуется с выводами исследования С.И. Кудинова, С.С. Кудинова о сложной полисистемной природе самореализации личности студентов и указывают на выраженные различия в динамике и мотивационных структурах самореализации, опосредованные социокультурным контекстом [84]. С.Р. Айбазова изучала роль ценностно-смысловой направленности в динамике самореализации личности [3]. И.В. Кулагина исследовала когнитивный, личностный и деятельностный компоненты творческой самореализации, а также адаптацию у студентов в рамках полисистемного подхода [87]. В контексте полисистемного подхода исследования

самореализации личности был выполнен ряд диссертационных работ: Н.П. Авдеев, К.В. Архипочкиной, С.С. Белоусова, Е.Н. Беляева, Е.А. Денисова, Н.И. Давыдова, И.В. Кулишевская, И.В. Костакова, А.И. Позин и др.

Таким образом, полисистемный подход, разработанный профессором С.И. Кудиновым, является наиболее перспективным для исследования феномена самореализации. Понимание самореализации как многоуровневого и динамичного процесса позволяет не только глубже осмыслить особенности индивидуального развития, но и применять эти знания на практике в области психологии, образования и социальной работы.

Итак, в отечественной науке самореализация анализируется в контексте общественных, педагогических и социокультурных условий, способствующих или препятствующих ее проявлению. Методологической базой изучения феномена самореализации в отечественной психологии являются деятельностный подход А.Н. Леонтьева, культурно-историческая теория Л.С. Выготского, концепция личности как активного субъекта жизни и деятельности С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, а также полисистемный подход С.И. Кудинова.

В.Е. Ключко и Э.В. Галажинский отмечают: «Практически все попытки выйти к проблеме самореализации, откуда и как бы они не совершались, заканчиваются открытой (во всех гуманитарных науках) проблемой сущности человека, его природы» [68,с.13]. Таким образом, согласно воззрениям отечественных ученых самореализация, как правило, понимается как многоаспектное свойство личности, которое реализуется в процессе раскрытия потенциала личности через социальную деятельность, развитие личностных ресурсов, стремление обрести свое «Идеальное Я».

Анализ отечественных исследований в области самореализации свидетельствует о том, что одной из основных проблем изучения самореализации является отсутствие единого определения этого понятия. Разные научные школы и направления предоставляют различные трактовки, что создает путаницу и затрудняет сопоставление результатов исследований. В эмпирических исследованиях встает вопрос об объективном измерении данного феномена,

поскольку он включает в себя множество субъективных факторов, таких как мотивация, цели, удовлетворенность жизнью, личная идентичность и прочие. Различные методики могут показывать противоречивые результаты из-за различий в культурных контекстах и личностных особенностях. Люди отличаются по своим потребностям, мотивациям и жизненному опыту, что также влияет на процесс самореализации. Сложность состоит в том, что многие исследования могут сосредотачиваться на общих закономерностях, не учитывая индивидуальные особенности. Это может привести к неверным выводам о том, какие факторы способствуют или препятствуют самореализации для отдельных индивидов.

Существует проблема переноса теоретических знаний о самореализации в практическую плоскость. Несмотря на то, что исследования в этой области могут давать различные данные, не всегда четко сформулированы рекомендации для практиков (психологов, педагогов и социальных работников) о том, как содействовать процессу самореализации людей. Это создает разрыв между теорией и практикой. Рефлексирование и обсуждение этих проблем является важным шагом к более глубокому пониманию самореализации и ее значимости для личностного роста человека. Нужны дальнейшие исследования для создания интегративной модели, учитывающей разнообразные аспекты данного феномена, что позволит лучше понять его роль в жизни личности. Нам видится важным в рамках нашего исследования выявить комплексный системный подход к феномену самореализации, а также обнаружить ее детерминанты, объяснить механизм осуществления.

### **1.3 Психологический анализ самореализации личности в разных сферах жизнедеятельности**

Проблема самореализации личности, имеющая полидисциплинарный и наукоемкий характер, остается в центре внимания современных отечественных исследований. Сегодня, в условиях постоянных социальных изменений, самореализация становится актуальной задачей для каждого индивида. В разных

сферах жизнедеятельности - семейных отношениях, профессиональной деятельности, образовании - проявляются различные аспекты самореализации личности. Рассмотрим подробнее самореализацию личности в разных сферах жизнедеятельности.

Образовательная среда - важнейшее звено на пути профессионального становления специалиста одновременно является местом открытия и реализации его личностного потенциала, самореализации, в том числе, через поиск знаний, изучение новых тем и областей, развитие креативности и критического мышления, социальное взаимодействие. Самореализации в процессе учебной деятельности посвящены работы Е.В. Гущиной, Н.П. Авдеева, И.В. Костаковой, С.Р. Айбазовой [45, 2, 78, 3]; самореализации, в том числе студентов творческих специальностей – В.С. Егоровой, Е.А. Бурдюжа, Е.Е. Горбуновой [52, 20, 25].

Именно в юности возникают противоречия между потребностью реализации себя и необходимостью социальной адаптации, поиском своего истинного я, которое также может быть выражено в стремлении преодолеть определенные стереотипы, препятствующие самореализации. Важно обратить особое внимание на осмысление процесса взаимоотношений полов, полоролевого поведения как ценности, влияющей на становление женской и мужской индивидуальности, будущей социальной жизни, семейного благополучия. Этому аспекту самореализации посвящены труды Е.А. Денисовой, Ю.И. Пучковой, Л.Н. Ожиговой, Чжан Тэн [50,123,113,160].

Особенно значимым является рассмотрение процесса самореализации в контексте онтогенеза. Возрастной аспект самореализации явился предметом специального рассмотрения в работах многих российских ученых. В значительной части работ самореализация исследуется применительно к юношескому и подростковому возрастным периодам, этот аспект изучен следующими учеными: И.Д. Егорычевой, Е.Е. Вахромовым, С.С. Белоусовой, И. В. Ребро [53,23,17,126].

В условиях постоянно меняющегося мира личность вынуждена саморазвиваться на протяжении всего жизненного пути, что делает особенно актуальным исследование самореализации личности зрелого и пожилого возраста,

однако, таковых исследований значительно меньше, нежели работ, посвященных молодому возрасту. Они представлены в трудах Л.К. Игнатьевой, Е.М. Бетиной, И.В. Солодниковой, Н.Г. Шевченко, С.Н. Реховской [60, 18, 141, 161, 127].

Семейные отношения представляются неотъемлемой частью жизни любого человека и одной из главных ее ценностей. Семейные и брачные отношения могут активно способствовать самореализации каждого из членов семьи, задействуя функцию поддержки – одну из важнейших функций брака. Гармоничные отношения создают психологический комфорт, поддерживая адекватную самооценку и самоотношение партнера, дисгармоничные – стагнируют развитие, препятствуют личностному и социальному росту. Этому аспекту самореализации посвящены труды Е.А. Зубковой О.А. Юшиной, И.В. Ткаченко, С.В. Липпо, Т.К. Хозяиновой [59, 170, 144, 95, 159].

Сегодня все больше исследований посвящено взаимосвязи самореализации и процесса коммуникации, а также эмоциональному компоненту в нем. Являясь базовым свойством личности, способность к коммуникации обеспечивает продуктивность межличностного взаимодействия, способствуя наиболее полному самовыражению личности. Исследованию этой темы посвящены труды И.В. Костаковой, М.В. Пинской, Н.А. Макаровой [78, 118, 100].

Самореализация предполагает сбалансированное развитие личности через усилия, направленные на раскрытие потенциала, в том числе духовного развития, личностного роста. Сегодня как никогда обострен вопрос о роли духовного развития в функционировании целостной личности. Духовная составляющая определяет характер и направленность самореализации, зависящей от приоритетов и ценностей личности. Б.С. Братусь рассматривает порождение смыслов как основу человеческого бытия, ядро личности. Автор выделяет высший уровень в структуре психики, отвечающий за «определение общего смысла и назначения своей жизни, отношений к другим людям и себе» [19]. Однако заметим, что речь идет не о фрагментарных смысловых образованиях, а о смысловой сфере личности. Сфера духовного развития относится к аспекту «личностная самореализация» по С.И. Кудинову. Вопросы духовных ценностей, смыслов человеческого бытия,

нравственных опор все чаще освещаются в современных исследованиях, таких как работы С.С. Белоусовой, Н.А. Кебиной, Е.А. Мордвиновой, Е.Г. Власенкова, А.А. Скрипкина [17, 66, 107, 26, 137].

Особое место в исследовании самореализации отводится самореализации посредством творческой деятельности. Д.А. Леонтьев называл ее одной из ведущих движущих сил полноценной развитой личности [93]. Этой теме посвящены работы Ю.И. Мишуковской, Б.А. Кутузовой, К.В. Паталахи, Н.И. Петровой [105, 89, 115, 117]. Однако отметим, что большая часть исследований относится к выявлению особенностей этого процесса у школьников и детей раннего возраста, в то время как личность зрелого и пожилого возраста и возможности реализации ее потенциала в творческой деятельности остаются по-прежнему неисследованными.

Большую часть своего жизненного пути человек посвящает профессиональной деятельности. Профессиональное становление личности происходит через предпрофессиональный этап, выбор профессии, этап специального обучения и, наконец, профессиональную деятельность. Личность человека формируется посредством деятельности, что нашло свое отражение в концепции личностно-деятельного подхода таких отечественных ученых, как А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и другие. Главенствующий ее принцип – взаимосвязь сознания и деятельности. Деятельность же определяется такими феноменами как мотивы, потребности, цели, установки, склонности и т.д. Самореализация в конкретных видах профессиональной деятельности исследовалась в трудах таких российских ученых, как А.И. Позин, И.В. Кулишевская, А.А. Волков, которые сконцентрировали свое внимание на процессе самореализации сотрудников правоохранительных органов [122, 88, 27]. Так, в исследовании А.И. Позина выявлены взаимосвязи самореализации и профессиональной деформации личности сотрудников правоохранительной системы [122]. В работе И.В. Кулишевской рассмотрены особенности самореализации у сотрудников ФСИН с разными стратегиями поведения [88]. Установлено, что специфика самореализации сотрудников обуславливается особенностями доминирующих способов адаптации к стрессу. Так, наиболее

полную реализацию личностного потенциала демонстрировали сотрудники с установками на преобразовательную деятельность, креативность, с внутренним локусом контроля и оптимизмом. А.А. Волков в своем диссертационном исследовании изучил трансформации сотрудников милиции на разных уровнях профессиональной самореализации [27]. Ученым разделены стратегии трансформаций ценностно-смысловой сферы на позитивные (сотрудники ориентированы на саморазвитие, продуктивны в нахождении промежуточных смыслов, просоциальны) и кризисные, обусловленные присутствием ценностно-смысловых барьеров, которые возникают в процессе профессиональной активности и препятствуют самореализации личности.

Рядом ученых исследован феномен самореализации в профессиональной деятельности педагогов. А.А. Григорьева исследовала профессиональную самореализацию педагогов в учреждениях дополнительного образования [43]. С.С. Белоусова в своем исследовании выявляла особенности самореализации в контексте духовно-нравственного самосознания педагогов [17]. Исследователем было установлено, что самореализация личности педагога напрямую связана со сформированностью его духовно-нравственного самосознания. Гармоничный тип самореализации выявлен у педагогов с религиозным и светским типом самосознания. Особенности самореализации педагогов на разных стадиях эмоционального выгорания и профессиональной деформации выявлены в исследовании Н.И. Давыдовой [46]. Исследователь прослеживает изменение составляющих самореализации. Полученные данные согласуются с диссертационным исследованием С.А. Наличаевой, которая также изучала роль самоактуализации в ценностно-смысловой регуляции профессионального выгорания и других негативных психических состояний педагогов [110]. Однако среди респондентов данного исследования – не только преподаватели ВУЗов, но и учителя средних школ. Проведен сравнительный анализ. Доказано, что ценностно-смысловые особенности личности могут препятствовать развитию выгорания. Таким образом, полученные данные согласуются с данными других современных

исследований по аналогичной тематике. Результаты приобретают актуальность для определения направлений психологической поддержки педагогов.

Самореализация в профессиональной деятельности среди сотрудников государственной службы была исследована О.Д. Ковшуро в аспекте рефлексивных и социально-психологических особенностей [72]. О.Д. Ковшуро отмечает: «Проблемность самореализации обусловлена доминированием стереотипных установок госслужащих над ценностными компонентами их индивидуального самосознания по причине неотрефлексированного опыта идентификации и некритичного усвоения социальных ролей в процессе адаптации к деятельности в условиях конкретной организационной среды».

Психологические детерминанты профессионально-личностной самореализации в деятельности работников здравоохранения (медицинской сестры) в своем диссертационном исследовании проанализировала Л.А. Сизова, которая отмечает: «Ведущую роль в процессе профессионально-личностной самореализации выполняет мотивация социально-профессионального признания. Психологическим маркером профессионально-личностной самореализации медицинской сестры является показатель среднего и высокого уровней социальной адаптации» [136].

Также исследованы различные аспекты самореализации работников коммерческих организаций и их руководителей - Е.А. Гаврилова, П.В. Гаврилин, Г.Н. Замалдинова, в частности, менеджеров по продажам - О.Ю. Шипитько [35, 34, 58, 163]. Сегодня прослеживается ряд подходов к видению бизнесменами и их работниками своей самореализации. Можно констатировать, что различаются они в зависимости от отрасли и от предпочтения авторов исследования тех или иных теоретических и методологических принципов. Так, в работе П.В. Гаврилина [34] получены следующие выводы: «Ценностные ориентации бизнесмена способствуют более эффективному включению его в социальную среду, оказывают решающее влияние на его самореализацию, обеспечивают гармоничность его внутреннего мира», что согласуется с диссертационным исследованием А.А. Волкова [27] в аспекте позитивных стратегий трансформации ценностно-

смысловой сферы. В.А. Наличаева [110] также обратила внимание в своей работе на то, что определенные ценности в процессе реализации личностного потенциала в совокупности с другими ценностно-смысловыми особенностями личности могут препятствовать развитию выгорания.

Особый интерес представляет феномен самореализации личности через профессиональную спортивную деятельность. Она характеризуется высокими, а порой и чрезмерными нагрузками. Процесс самореализации личности здесь обусловлен не только направленностью и личностными характеристиками, но и спецификой спортивной деятельности, психологического сопровождения в различных формах двигательной активности. Изучению феномена самореализации профессиональных спортсменов посвящены труды Г.Б. Горской, О.М. Румянцевой, И.Н. Вербицкой, Д.С. Бакуняевой [42, 131, 25, 15]. В исследованиях подтверждена гипотеза о том, что спортивная деятельность активизирует процесс самореализации личности. Полнота самореализации высококвалифицированных спортсменов зависит от степени мобилизованности ресурсов их личности. Базовым фактором самореализации являются ценностные ориентации личности, обусловленные этой деятельностью.

Важное место в профессиональной самореализации занимают исследования, посвященные представителям творческих профессий, поскольку степень взаимного проникновения различных аспектов самореализации (личностной, профессиональной, социальной) особенно высока именно здесь. Так, О.В. Дедюхина исследовала творческую самореализацию музыканта-педагога в процессе профессиональной адаптации [49]. Однако большая часть работ в сфере работников искусств и творческих профессий посвящена лишь началу профессионального пути: В.С. Егорова посвятила труд анализу предпосылок готовности студентов-художников к самореализации в социальном контексте творческой деятельности, Е.А. Бурдюжа исследовала концертную деятельность как средство самореализации студентов вуза культуры и искусств [52,20].

Итак, одной из основных сфер самореализации личности является профессиональная деятельность. Становление профессионала происходит в

результате развития профессионализма и личностного развития. Значительная роль в этом процессе принадлежит периоду юности и молодости, когда личность формируется, в том числе, в образовательной среде. Именно в этот период закладываются основы самоидентичности, а также векторы реализации личности. Согласно психосоциальной модели развития Э. Эриксона жизненный цикл делится на восемь этапов [167]. При переходе от подросткового возраста к взрослости (пятая стадия) закладываются основы Эго-идентичности, позитивное развитие которой рассматривается как основной компонент здорового психологического развития личности.

Таким образом, сфера исследования самореализации затрагивает такие области, как: самореализация в семейных отношениях; в области различной деятельности; самореализация на различных этапах онтогенеза, а также учебного и профессионального пути. Особое место в исследованиях занимает изучение профессиональной, творческой самореализации, духовной самореализации, а также аспекта социального взаимодействия, которое также является неотъемлемой частью процесса гармоничного развития личности. Значительная часть современных исследований выполнена в рамках полисистемного подхода к изучению самореализации личности.

Сегодня ученые, как правило, выделяют профессиональную самореализацию, самореализацию творческую, а также самореализацию в семейных отношениях. Отдельным компонентом реализации выделяется личностный кластер, в него включен обширный перечень аспектов самореализации: особенности акцентуаций характера, эмпатии, эмоционального интеллекта и прочее.

Вслед за С.И. Кудиновым, нам видится необходимым выделить социальную, личностную и деятельностную самореализацию по следующим основаниям [83].

Социальная самореализация понимается как процесс, в ходе которого индивид достигает удовлетворения базовых и высших потребностей посредством активного участия в социальной жизни и выполнении значимых социальных ролей. В данной плоскости самореализация опосредована взаимодействием личности с

институтами социализации - семьей, образовательной и профессиональной системой, сообществами по интересам. Поддержка со стороны этих институтов способствует интеграции личности в социокультурную среду, реализации ее потребности в принадлежности, а также формированию устойчивого «Я-образа» как члена общества.

Личностная самореализация преимущественно фокусируется на духовном развитии, раскрытии индивидуального потенциала. Она реализуется через развитие таких качеств, как толерантность, моральная зрелость, креативность, открытость новому опыту, рефлексивность. В рамках гуманистической психологии именно личностная самореализация трактуется как высший уровень развития личности, достижение которого предполагает не только реализацию собственных способностей, но и активное участие в формировании гуманного, ценностно-ориентированного пространства межличностного общения.

Деятельностный аспект самореализации охватывает как профессиональную, так и творческую активность, рассматривая их как поля для конструктивного проявления субъектности, инициативности, способности к преодолению трудностей. Деятельностная самореализация также предполагает активную трансформацию окружающей действительности.

Следует подчеркнуть, что обозначенные формы самореализации не являются изолированными или противоположными. Напротив, они функционируют как взаимодополняющие компоненты, формируя единую экосистему жизненного пути субъекта. Полноценная самореализация возможна лишь при сбалансированном развитии всех трех форм, что требует комплексного подхода как в научном исследовании, так и в практической психокоррекции.

Несмотря на активную научную разработку, феномен самореализации остается методологически сложным и эмпирически слабо операционализированным. Наблюдается фрагментарность исследований: отдельные работы фокусируются на конкретных аспектах – мотивационных, поведенческих, когнитивных – в то время как целостная, интегративная модель, позволяющая учитывать межуровневую динамику, все еще в стадии становления.

Некоторые подходы редуцируют самореализацию до поведенческих индикаторов активности или когнитивной оценки достижений, не принимая во внимание субъективную уникальность жизненного пути личности, ее ценностные основания, внутреннюю направленность и переживаемую полноту жизни. Такой редукционизм приводит к потере феноменологической глубины понимания самореализации как акта существования субъекта в мире, связанного с поиском и утверждением своего жизненного предназначения.

Эмпирическое измерение самореализации затруднено тем, что данный феномен не может быть наблюдаем непосредственно: она проявляется в субъективных переживаниях, продуктах творческой и социальной активности, опосредованно – через жизненные траектории, индексы удовлетворенности, смысловые ориентиры. Эти обстоятельства диктуют необходимость разработки более комплексных моделей, учитывающих как объективные характеристики (достижения, профессиональный статус, участие в общественной жизни), так и субъективные аспекты (ценностные приоритеты, эмоциональное насыщение, экзистенциальное принятие).

#### **1.4 Эмоционально-эстетическая сфера личности как предмет исследования в психологии**

Осмысление природы эмоционально-эстетической сферы личности представляет собой важнейшее направление современной психологической науки. Актуальность обращения к данной проблематике обусловлена возрастанием роли эмоционально-чувственного и эстетического опыта в процессе формирования идентичности, ценностного самоопределения и самореализации личности, особенно в условиях поликультурной образовательной среды.

Эмоционально-эстетическая сфера - это сложное интегративное образование, включающее в себя когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты, опосредующие восприятие, переживание и оценку эстетических феноменов. В её структуре взаимодействуют эмоциональный интеллект, эстетическая

чувствительность, эстетическая эмпатия, способность к эмоционально-эстетической регуляции, направленность личности на взаимодействие с искусством, а также устойчивые эстетические предпочтения. Таким образом, эстетическое переживание выступает не только как форма чувственного отклика, но и как регулятор внутренней жизни субъекта, связанный с его личностным ростом, социальной активностью и духовным саморазвитием.

Важно заметить, что поликультурная образовательная среда выполняет функцию естественного катализатора для становления и развития эмоционально-эстетической сферы личности, способствуя не только её расширению, но и более глубокой самореализации студентов как субъектов культуры, способных к чувствующему, ценностному и продуктивному взаимодействию с миром и собой. Поликультурная образовательная среда представляет собой социокультурно насыщенное пространство, в котором происходит активное взаимодействие студентов с представителями различных этнокультурных, языковых, религиозных и эстетических традиций. Это не только усиливает межкультурную коммуникацию, но и создает уникальные условия для расширения эмоционального и эстетического опыта личности. Она способствует обогащению эстетической чувствительности, поскольку студент сталкивается с разнообразием культурных форм - от художественных стилей и жанров до повседневных форм эстетического выражения. Это расширяет диапазон восприятия прекрасного, активизирует когнитивно-аффективные процессы, лежащие в основе эстетической рефлексии; стимулирует эстетическую направленность личности, побуждая студентов к культурному выбору, сравнению, оценке, идентификации себя через знакомство с различными формами искусства. В этих условиях эстетическое предпочтение перестаёт быть только личной категорией — оно становится средством самопозиционирования в межкультурном пространстве. Эстетический опыт становятся здесь инструментом интеграции и адаптации.

Идея эстетического развития присутствовала как существенный элемент в формировании личности с древних времен. Термин «эстетика» впервые использовал в середине XVIII в. немецкий философ А. Баумгартен. Он обозначил

этим термином науку «о чувственном познании» [цит. по 62, с.452]. А. Баумгартен замечает: «Наше искусство поддается доказательству..., ибо психология и др. науки снабжают его достоверными принципами; а что оно заслуживает быть поднятым до уровня науки, показывают его практические применения» [62, с.454]. Таким образом, ученым выделена практическая и теоретическая значимость эстетики как науки.

Эстетический опыт занимает центральное место в структуре эмоционально-эстетической сферы личности, выполняя как интегративную, так и регулятивную функцию, способствующую личностному росту и самореализации. В современной психологической науке он рассматривается не только как реакция на красоту или художественную форму, но как особое состояние сознания, сопряженное с глубоким эмоциональным, когнитивным и ценностным откликом на эстетически значимые объекты или явления.

Однако категория эстетического опыта и сегодня является слабо определенным понятием в психологической науке. В.П. Климов дает следующее определение: «Личное достояние (кумуляция эстетических переживаний, индивидуальной памяти эмоциональных состояний) и одновременно социально-культурное явление, результат воспитания и степень особой формы духовного развития личности.» [67, с.217]. Важно отметить, несмотря на то, что суждения о прекрасном, в частности об искусстве, высказывались на всем пути человеческой цивилизации, однако не так давно этот опыт был осознан в качестве такового и стал являться объектом исследования. Также важно провести границу того, к чему обращен данный опыт. Вслед за М. Дюфреном обратим внимание на то, что он обращается именно к опыту зрителя, а не творца, «опыт же самого художника из него исключен» [16, с.189]. М. Дюфрен замечает: «Автор... это тот, кто раскрывается в произведении, а не его исторический создатель» [цит. по 16, с.191]. Итак, эстетический опыт представляет собой субъективное восприятие красоты, возникающее в результате взаимодействия с произведениями искусства или другими эстетическими объектами (явлениями).

Сегодня исследователи предложили ряд различных подходов к определению эстетического опыта. Некоторые из наиболее распространенных включают:

1. Феноменологический подход. Эстетический опыт может быть определен как субъективное переживание красоты и гармонии.
2. Социально-культурный подход. Эстетический опыт определяется как социально и культурно обусловленный, формируемый нормами, ценностями и убеждениями общества.
3. Когнитивный подход. Эстетический опыт рассматривается как результат когнитивных процессов, таких как распознавание паттернов и обработка информации. Так, одними из характеристик эстетического опыта могут являться: увлечение эстетическим объектом (то есть высокое возбуждение и внимание), оценка символической реальности объекта (то есть высокая когнитивная вовлеченность).

Эстетический опыт, таким образом, может быть определен как опыт, отличный от привычного, повседневного. А. Маслоу в этой связи использовал понятие «пиковые переживания», то есть «значительно усиленные переживания, в которых присутствует утрата или трансцендентность своего Я» [102, с. 199]. На пике переживаний внимание личности полностью задействовано и сосредоточено на конкретном объекте, в то время как объект рассматривается оторванным от своего повседневного назначения. Схожие трансцендентные переживания мы находим в описании «потока» М. Чиксентмихайи. Автор указывает на то, что это особое состояние сознания, не требующий усилий поток ментальной энергии, который спровоцирован осознанием соответствия между поступающей информацией и целями человека [186]. В этом состоянии сознания происходит глубокое погружение в процесс деятельности, а также интенсивной концентрации на объекте этой деятельности, что сопряжено с ощущением потери идентичности и искажения чувства времени, что созвучно определению М. Зеля: «Эстетическое переживание является радикальной формой пребывания здесь и сейчас» [231, с.33]. По определению Дж.К. Купчика и А.С. Уинстона, эстетическое переживание – это психологический процесс, при котором интенсивное внимание сосредоточено на

объекте, сопутствующие же события и повседневные заботы вытесняются из поля внимания [185]. Это состояние сознания также соотносится с понятием измененного или эвристического состояния сознания в концепции профессора В.В. Козлова [76].

В.В. Бычков [22] выделяет два смысла понятия «эстетический опыт»: в значении опытности (наличия знаний) или же акта эстетической деятельности. Пока остается малоисследованным вопрос о взаимосвязи этих компонентов эстетического опыта. Так, исследователи предполагают значительные различия в природе эстетического опыта для «опытных» зрителей и необученных зрителей. Дж. К. Купчик и А. С. Уинстон отмечают: «С обучением в области визуального искусства зрители ценят вызов, который ставят произведения искусства, замечая тонкие визуальные эффекты, связанные со стилем, в то время как они менее акцентируют внимание на буквальном значении произведений искусства. В отличие от этого, неопытные зрители с большей вероятностью будут рассматривать произведение искусства как повседневный объект...» [187, с.71].

П.А. Сабадош выделяет несколько основных подходов к пониманию функций эстетических переживаний (опыта) [133]. Так, в эволюционном – эстетические переживания можно назвать ресурсом видовой адаптации, в психофизическом – психического отражения сенсорных стимулов, в экзистенциальном – отражением полноты человеческого бытия, а в психодинамическом – это ресурс интеграции разнонаправленных психических импульсов.

П. Ферруччи вводит понятие «эстетический интеллект», который напрямую связан с концептом эстетического переживания и опыта, и выделяет в нем три компонента:

- способность изменять свое существо через контакт с эстетическим объектом (или явлением);
- способность воспринимать красоту в различных ситуациях (диапазон красоты);

– способность ощущать глубокое волнение красотой (глубина переживания) [194].

Исследователи эстетики во все времена подчеркивали глубокое значение жизни, обогащенной присутствием эстетики. По мнению ученых, эстетический опыт является важной частью достижения самопознания и самореализации [205]. В одной из основополагающих работ, посвященных эстетике, Дж. Дьюи также отмечает, что эстетические переживания – неотъемлемая составляющая развития и самореализации человеческой природы. Дж. Дьюи рассуждает так об искусстве: «Мир за пределами этого мира, который, тем не менее, является более глубокой реальностью мира. Мы выходим за пределы самих себя, чтобы найти самих себя» [189, с.199]. Его работы подчеркивают могущество эстетического опыта, в том числе как духовного переживания, которое удовлетворяет важнейшую человеческую потребность реализации себя.

Большинство ученых связывают эстетический опыт и чувство удовольствия от него. Гедонистические чувства, таким образом, часто представляются конечным результатом восприятия эстетического, минуя понятия трансцендентности и духовного роста, что, в свою очередь, согласуется с саморазвитием и более полной самореализацией личности.

Центральной частью эстетического опыта может выступать эстетический катарсис. Так, Г.Е. Лессинг наделял катарсис педагогическим компонентом, который стимулирует социальную активность человека и позитивно влияет на нравственные качества личности [94]. З. Фрейд рассматривал катарсис как особый элемент психологического воздействия, направленный на высвобождение энергии вытесненных в бессознательное инстинктов, в том числе средствами искусства и творчества [153, с.32].

Психологическое основание катарсиса было определено Л.С. Выготским: «В результате эстетическая реакция сводится к катарсису, мы испытываем сложный разряд чувств, их взаимное превращение, и вместо мучительных переживаний, вызываемых содержанием повести, мы имеем налицо высокое и просветляющее ощущение легкого дыхания» [32, с.273]. Катарсический,

трансцендентный аспект эстетического опыта также подтверждают эмпирические исследования современных авторов. В большинстве исследований подчеркиваются два базовых элемента катарсического переживания: эмоциональный аспект (интенсивное эмоциональное потрясение) и когнитивный аспект (инсайт, переход бессознательного в сознание, прозрение) и, как следствие, позитивные изменения.

Эстетический опыт может быть получен при помощи различных объектов и явлений. Например, одним из его источников может выступать природа, созерцание которой положительно влияет на качество жизни и чувство благополучия [183, 212]. Однако, по нашему мнению, именно искусство (музыка, живопись, театр, архитектура и пр.) остается базовым средством эстетического развития и получения эстетического опыта, что соотносится с мнением М. Дюфрена, который говорил об эстетическом опыте, полученном от взаимодействия с искусством, и видел в нем «начало всех путей, которыми проходит человечество» [цит. по 22, с.129]. Р.А. Смит также считает, что для достижения эстетического опыта наилучшим возможным способом является взаимодействие с выдающимися произведениями искусства [236]. Концепция произведений искусства Р.А. Смита совпадает с идеей Н. Гудмана. Он утверждает, что произведения искусства, «стимулируя любознательный взгляд, повышая визуальный интеллект, расширяя перспективы, выявляя новые связи и контрасты и выделяя забытые значимые виды, участвуют в организации и реорганизации опыта» [199]. Эстетический опыт, полученный от произведений искусства, по мнению М. Дюфрена, может быть легче описан и измерен. Так, ученый приводит в пример эстетический опыт, полученный от созерцания природного пейзажа, и указывает на трудность определения объекта опыта в данном случае, поскольку «смешиваются приятные впечатления, вызванные свежестью воздуха или запахом сена, удовольствием от одиночества, радостью восхождения, живым чувством свободы» [цит. по 16, с.200]. Рассмотрение в качестве объекта произведения искусства упрощает задачу. М. Дюфрен отмечает: «Эстетический объект можно обнаружить, рассматривая произведение искусства как вещь мира, независимо от действия, которое указывает на объект» [цит. по 16, с.201]. Кроме того, произведения искусства являются

важнейшей частью материальной и духовной культуры, передающейся следующим поколениям как нечто ценное и почитаемое. Л.С. Выготский также рассматривал эстетику как неотъемлемую часть культурного контекста, в котором происходит развитие личности [31]. Согласно его культурно-исторической теории, высшие психические функции формируются под влиянием социальных взаимодействий и культурных символов. Искусство, являясь одним из важнейших культурных явлений, играет ключевую роль в этом процессе.

Анализируя доступные обзорные исследования позитивных эффектов эстетических переживаний, можно сделать вывод о том, что чаще всего подобный опыт обсуждают в контексте музыки, литературы и живописи. Показано, что прослушивание музыки может оказывать положительное влияние на самочувствие, а также несет в себе психотерапевтический, развивающий и образовательный потенциал [242]. Масштабное обзорное исследование показало, что посещение художественных галерей и взаимодействие с изобразительным искусством улучшают память, снижают уровень стресса, а также улучшают социальную интеграцию, способствуют снижению тревоги и улучшают общее самочувствие [216]. Обращение к литературе также способствует улучшению различных социально-когнитивных способностей, а также повышению эмпатии и снижению уровня стресса [239].

Отдельно стоит отметить положительные психологические эффекты от взаимодействия с кинематографом. Н.Е. Железняк отмечает, что кино является популярным видом искусства, а значит позволяет «коммуницировать с личностью на доступном языке». В своем исследовании Н.Е. Железняк пишет: «Значительным преимуществом фильмов как психологического инструмента в коррекции психоэмоциональных состояний является то, что они предлагают как эмоциональный, так и когнитивный опыт» [55].

Средствами получения эстетического опыта также может являться и взаимодействие с такими его формами как архитектура, танец, театральное искусство, опера и т.д. Заметим, что подобный опыт является особенно необходимым в период студенчества. Н.Е. Железняк отмечает: «Произведения

искусства... могут служить ролевыми моделями, поскольку жизненный опыт на этом этапе жизненного пути пока не является накопленным в достаточной мере, однако, может быть частично восполнен опытом персонажей произведений искусства» [56]. Итак, эстетический опыт, который можно получить через взаимодействие с искусством, несет в себе широкий спектр положительных эффектов, которые могут способствовать самореализации личности, особенно в период юности и молодости.

Таким образом, переживая глубокую встречу с тем, что кажется прекрасным, человек может испытать эмоциональный и когнитивный отклик, стимулирующий позитивные психологические изменения его личности. Для большинства людей эстетический опыт может служить ценным инструментом саморазвития и самореализации. И.Н. Солдатова также говорит об эстетическом переживании как важнейшей составляющей духовного уровня бытия, самоосуществления: «Обретенный... эстетический смысл жизни в процессе воспитания прекрасного является своеобразным способом восхождения человека к самому себе, гармонизации своей личности, ведь воспитание прекрасного более всего обращено к раскрытию человеческой сущности» [140].

Взаимодействие с произведениями искусства порождает множество аффективных и даже физиологических реакций, а в некоторых случаях может интенсивно влиять на глубокие уровни бытия личности. Однако заметим, эстетические, психологические и иные реакции на произведения искусства могут сильно варьироваться у разных людей и в разных условиях или развиваться в рамках самого индивидуального опыта.

Процесс эстетического восприятия можно разделить на три фазы:

1) входные данные, которые влияют на восприятие (личность зрителя, социальная или культурная обстановка, психоэмоциональное состояние зрителя, конкретное художественное произведение и пр.);

2) механизмы обработки, которые воздействуют на входные данные на определенных этапах;

3) выходные данные (психические и поведенческие последствия, возникающие в результате обработки эстетического опыта).

С. Маркович выделяет важнейшие этапы эстетического опыта: увлечение эстетическим объектом, включенное внимание, оценка символической реальности объекта и сильное чувство единства с эстетическим объектом [213]. Это согласуется с фазами художественного восприятия С.Х. Раппопорт: предкоммуникативная, коммуникативная и посткоммуникативная. Отметим, что на завершающем этапе происходит, по мысли автора, не только понимание отраженных в искусстве образов, но и осмысление своего личного опыта, соотнесение его с увиденным (услышанным) [125]. Главную цель эстетического В.В. Бычков также видит в эстетическом созерцании. Именно ее ученый выделяет как необходимую человеку для «полной реализации себя в мире в качестве свободной и полноценной личности» [22, с.121].

Таким образом, эстетический опыт становится важнейшим аспектом опыта духовного, что соответствует понятию духовности как обретению смысла. В.В. Козлов отмечает: «Достижение самореализации, самоактуализации, стремление к постижению метаценностей, разрешению вечных вопросов бытия психологически опираются на особую мета-потребность человека в обретении целостности, полноте знания и понимании базовых ценностей и смыслов жизни» [74, 75]. Духовный элемент реализации потенциала личности в различных формулировках выделяется в качестве наивысшего уровня самореализации во многих концепциях. Так, в полисистемной модели С.И. Кудинова ему соответствует выделенная им личностная самореализация. И.В. Костакова и С.С. Григорьева выделяют отдельный вид самореализации – духовно-нравственный [79]. В психосинтезе Р. Ассаджиоли связывал самореализацию не только с психическим ростом и реализацией, но и с духовными переживаниями [12].

Критерием эстетического объекта вслед за И. Кантом в нашем исследовании мы будем считать неутилитарное удовольствие от его восприятия, переход от внешних прагматических к внутренним эстетическим ценностям. Заметим, что в таком случае даже неэстетичные (в привычном понимании) объекты или явления

иногда могут вызывать эстетическое переживание (например, эстетическое увлечение отталкивающим, о котором пишет в своих трудах У. Эко) [165, 166]. Это согласуется с японской концепцией несовершенной красоты «ваби-саби», которая присутствует во многих формах японского искусства. То есть, даже если объект эстетического опыта вызывает негативные чувства, человек может получить чувство эстетического наслаждения формой или структурой, например, поэтического произведения или мастерством лессировки на полотне художника.

Изучение психологии искусства охватывает различные методы, включая экспериментальные исследования, когнитивно-поведенческие исследования, а также психофизиологию. Психологические подходы к проблеме эстетического опыта предполагают, что эстетические переживания искусства включают сложное многоплановое взаимодействие когнитивных и эмоциональных процессов. Л.С. Выготский выделял понятия «эстетика сверху» и «эстетика снизу», которые представляют собой два противоположных подхода к восприятию и оценке произведений искусства [32]. Так, «эстетика сверху» выводит эстетические принципы из умозрительных философских концепций, тогда как «эстетика снизу» опираясь на труды Дж.Т. Фехнера, постулирует идею о том, что эстетический компонент проявляется в свойствах стимулов, которые можно измерить объективным способом (например, эстетические предпочтения определенной формы) [148, 192]. На фундаменте данной концепции строится так называемая «эмпирическая эстетика». Нам видится необходимым интегрировать эти пути в единую концепцию понимания эстетического опыта.

Важнейшим аспектом эстетического развития личности, накопления и интеграции эстетического опыта является и тот факт, что, по мнению В.И. Самохваловой, «эстетические впечатления, вовлекающие в целостное всеохватывающее восприятие всю природу человека, составляют внешнюю стимуляционную основу для внутренней интеграции деятельности мозга и потому выступают условием дальнейшего совершенствования его функционирования» [134]. На это указывает Ч. Дарвин, говоря о важности чтения поэзии и прослушивания музыки для сохранения психической активности, в противном

случае отсутствие взаимодействия с эстетикой может привести не только к снижению умственных способностей, но и сказаться на нравственных качествах личности [48]. Следовательно, важно особенно выделить механизм прямой связи переживания эстетического опыта с активностью мозга.

Последние два десятилетия стали еще более активно развиваться эмпирические подходы к изучению эстетического опыта, особенно в отношении когнитивных моделей восприятия искусства. В теоретическом осмыслении психологического компонента эстетических переживаний важную роль сыграли труды отечественных ученых, в первую очередь Л.С. Выготского, а также новые эмпирические исследования П.А. Сабадоша, С. Марковича, Дж. К. Купчика и А.С. Уинстона, М. Чиксентмихайи и других [32, 133, 186, 187, 213].

Хотя эстетическое включает в себя широкий спектр понятий, искусство, по нашему мнению, остается наиболее важным средством позитивного эстетического воздействия. Итак, эстетический опыт может быть результатом взаимодействия с различными объектами, явлениями. Вслед за М. Дюфреном, Р. Смитом, Н. Гудманом, мы придерживаемся мнения, что эстетический опыт можно получить, взаимодействуя именно с произведениями искусства.

М. Зель отдельно указывает на избирательность эстетического опыта, поскольку человек может относиться к любому эстетическому объекту способом, противоречащим его эстетическому рассмотрению. То есть, к каждому эстетическому объекту можно относиться неэстетично, а к неэстетичному объекту - эстетически [231]. Поэтому даже среди шедевров мировой культуры выделение объекта будет всегда носить субъективный характер.

Следует подчеркнуть, что эмпирическое измерение эстетического опыта сопряжено с определёнными методологическими трудностями. Как отмечает М. Дюфрен, попытки зафиксировать и классифицировать эстетический опыт нередко сталкиваются с риском редукции его глубинной сущности до психологических интерпретаций или историко-культурной обусловленности. Это может привести к потере феноменологической специфики эстетического переживания, смещая акцент с подлинного опыта на внешние, контекстуальные факторы [16].

Таким образом, эстетический опыт, с одной стороны – измерим. С другой, уникален и представляет собой вследствие этого трудность его определения и фиксации. Итак, эстетический опыт, эстетические переживания рассматриваются сегодня как многогранная концепция, однако исследователям критически мало известно о его скрытой структуре — компонентах, а также причинно-следственных связях между ними, вкладе каждого из них в эстетический опыт.

Искусство представляет собой значимый фактор целостного развития личности, охватывающего когнитивное, социальное и духовно-нравственное измерения. Самореализация личности выступает как сложный, многоаспектный и динамический процесс, включающий осознание индивидуального предназначения, развитие внутреннего потенциала и осуществление значимого вклада в социокультурное пространство.

В данной парадигме эстетический опыт как способность субъекта воспринимать, интерпретировать и оценивать проявления красоты, гармонии и художественного выражения приобретает особое значение. Эстетическое восприятие способствует формированию мировоззренческих установок, развитию эмоциональной чувствительности, креативности и личностной рефлексии, что, в свою очередь, активизирует механизмы внутреннего роста и самопонимания.

Отмечается, что развитие эстетической чувствительности целесообразно рассматривать вне рамок специализированного художественного образования, ориентированного преимущественно на профессиональное становление в области искусства. Эстетический опыт, будучи универсальным психосоциальным феноменом, имеет значимость вне зависимости от профессиональной принадлежности субъекта и должен быть включен в общую стратегию личностного развития.

Как неотъемлемый компонент процесса самореализации эстетическое измерение способствует раскрытию аутентичного «Я» личности, укреплению ее экзистенциальной укорененности и социокультурной вовлеченности. Повышение уровня эстетической культуры в обществе выступает важнейшим ресурсом

гуманистической трансформации социальной среды, способной обогатить качество человеческого бытия.

Эстетический опыт активизирует эмоциональную сферу за счёт включенности в глубинное переживание художественного образа, формы, символа. Восприятие произведения искусства требует от субъекта не только сенсорной вовлеченности, но и способности к тонкой эмоциональной дифференциации — способности различать, называть и понимать широкий спектр собственных чувств. Это является важнейшими составляющими эмоционального интеллекта.

За последние годы количество исследований эмоций существенно возросло. Человеческие эмоции изучаются в психологии, медицине, социологии, информатике, массовых коммуникациях, литературе и других науках. Попытки объяснить происхождение, функцию и другие аспекты эмоциональной сферы человека способствовали интенсивным исследованиям этой темы. Самые новейшие области исследований эмоций включают в себя нейробиологию эмоций с использованием таких инструментов, как ФМРТ для изучения аффективной картины процессов в мозге, обучение искусственного интеллекта на основе карт эмоциональных реакций человека.

Различия в определении понятия «эмоция», а также многообразие подходов при их исследовании свидетельствуют об актуальности и высоком интересе к данной теме.

Термин «эмоция» был введен в научный дискурс в начале 1800-х годов философом Т. Брауном. Ученый предпринял попытку разделить эмоции на категории. Историк эмоций Т.У. Смит замечает: «Никто не испытывал эмоций примерно до 1830 года. Вместо этого они чувствовали другие вещи – "страсти", "несчастные случаи души", "моральные чувства" – и объясняли их совсем не так, как мы понимаем эмоции сегодня» [237, с.9]. Однако важно заметить, что, хотя само понятие было введено в 18 веке, уже древнегреческие философы активно интересовались этой сферой жизни человека, в том числе Аристотель [10], Платон [119], что привело к появлению обширных конкурирующих теорий, которые

стремились объяснить эмоции и сопутствующие им мотивы человеческих поступков, а также их последствия.

Отечественная школа изучения эмоций неразрывно связана с деятельностью И.П. Павлова, основоположника теории высшей нервной деятельности. Так, в труде «Условный рефлекс» он выделяет такие эмоции, как: эмоция голода, полового влечения, гнева [114, с. 39]. И.П. Павлов рассматривал эмоции как рефлекторные реакции, возникающие в ответ на внешние раздражители. Он считал, что эмоции связаны с деятельностью коры головного мозга (подкорковых узлов) и выражаются в физиологических изменениях, таких как сердцебиение, потоотделение и других. П.К. Анохин, известный нейрофизиолог, развил теорию функциональных систем, которая объясняет возникновение эмоций как результат взаимодействия между мотивацией, целенаправленным действием и результатом этого действия [8]. По П.К. Анохину, эмоции возникают тогда, когда результат действия не соответствует ожидаемому, и служат для регуляции поведения, помогая организму адаптироваться к меняющимся условиям. Таким образом, он указывает на то, что эмоции играют базовую роль в формировании поведения человека.

Отечественный ученый С.Л. Рубинштейн считал, что природа и функции эмоций определяются процессом деятельности человека. С.Л. Рубинштейн замечает: «На основе аффективной чувствительности развивается многообразие различных чувств и эмоций. Находясь всегда в том или ином соотношении с вызывающими ее побуждениями, потребностями, интересами, деятельность обычно включает и ту или иную эмоциональную характеристику... В каждом действии заключены также хотя бы зачатки эмоциональности» [128, с.174]. С.Л. Рубинштейн считает эмоцию отражением потребности. А.Н. Леонтьев также считал, что эмоции являются неотъемлемой частью деятельности человека и выполняют важную роль в регуляции поведения. Согласно концепции А.Н. Леонтьева, эмоции - это «личностное отношение к складывающимся и возможным ситуациям, к своей деятельности и своим проявлениям в них» [90, с.198]. Для А.Н. Леонтьева как представителя деятельностного подхода принципиальна связь

эмоций и деятельности. Таким образом, отечественные теории эмоций представляют собой разнообразный набор концепций, которые помогают понять природу эмоций и их роль в жизни человека. Несмотря на различия в подходах, все эти теории подчеркивают важность эмоций для адаптации, поведения и развития личности.

В зарубежной психологии изучение эмоций начинается с работы Ч. Дарвина, вышедшей в 1872 году, «Выражение эмоций у человека и животных». Эмоции, по Ч. Дарвину, это психические состояния, которые вызывают стереотипные телесные проявления [48]. За книгой Ч. Дарвина вышла статья «Что такое эмоция?» американского ученого У. Джемса, основной идеей которой являлась мысль о том, что эмоции являются следствием осознания человеком рефлексорных физиологических изменений в организме [207]. Эта концепция подверглась критике У. Кэнноном, который утверждал, что телесные ответы на эмоциональные изменения бывают слишком схожими и не объясняют всего эмоционального репертуара человека [181]. Более того, вызванные в ходе эксперимента у человека органические изменения, не всегда сопровождаются эмоциональными переживаниями.

Бихевиоризм не стремился понять феноменологию эмоций, поэтому до исследования М. Арнольд изучение эмоций приняло в основном редуccionистский оборот. В 1960-е годы М. Арнольд опубликовала исследование «Эмоции и личность», фактически это была первая «оценочная» модель эмоций. Исследователь утверждала, что исследования эмоций пренебрегли объяснением того, как возникают эмоции. Чтобы пролить свет на этот вопрос, она ввела понятие оценки, процесса, посредством которого определяется значимость ситуации для индивида [174]. Проблема, с которой сталкиваются теории оценки, заключается в том, являются ли оценки причинами эмоций, следствием эмоций, частью эмоций или чем-то средним между ними.

Итак, исследователи сходятся во мнении, что эмоции — это многокомпонентный феномен, включающий множество явлений и их взаимосвязей [229, 204, 206]. Однако среди ученых до сих пор не выработано единого понятия.

Концепции «базовых эмоций» являются одними из самых многочисленных. По мысли ряда авторов, базовые эмоции (злость, радость, страх, печаль) являются составляющими более сложных эмоциональных реакций [191, 226]. Другие ученые считают, что разновидностей эмоций огромное множество, но воздерживаются от их феноменологического описания [243, 245].

В современной научной литературе обозначились два принципиально отличающихся подхода к трактовке эстетических эмоций, каждый из которых опирается на определённое представление о природе эстетического отклика [57]. Первый, более интегративный подход трактует эстетические эмоции в их широком значении, охватывающем весь диапазон эмоциональных состояний, возникающих у субъекта в процессе восприятия произведений искусства или иных феноменов, обладающих эстетической ценностью. В русле данного направления не проводится строгого различия между эстетическими и «повседневными» эмоциями. Так, предполагается, что художественное воздействие способно актуализировать весь спектр привычных эмоциональных реакций в зависимости от его содержания и формы, и именно в этом заключается сущность эстетического переживания.

Второй подход, напротив, сосредоточен на выявлении уникальности и качественного своеобразия эстетических эмоций, рассматривая их как особую категорию аффективных состояний, не сводимую к обыденным эмоциональным реакциям. В рамках данного направления эстетические эмоции интерпретируются как специфические и аутентичные для каждого вида искусства, отличающиеся высокой символической насыщенностью, глубиной переживания, когнитивной включенностью и относительной независимостью от утилитарных целей. Так, эстетический катарсис, возникающий при восприятии трагического сюжета, или чувство возвышенного, сопутствующее созерцанию художественного произведения, понимаются как формы уникального эмоционального опыта, имеющего собственную феноменологическую природу и внутреннюю ценность.

Таким образом, дихотомия между широким и узким пониманием эстетических эмоций отражает более глубокую методологическую проблему: вопрос о том, является ли эстетическое переживание лишь модификацией базовых

эмоций в контексте культурно-символического взаимодействия, или же оно представляет собой качественно иную, особую форму эмоциональности, сопряжённую с эстетическим опытом, самореализацией и духовным самопознанием субъекта.

Понятие эмоция - важнейшая детерминанта содержания понятия «эмоциональный интеллект». Если обратиться к истории понятия «интеллект», становится очевидным, что изначально большинство исследователей интеллекта не включали в него эмоциональный компонент. Так, Ч. Спирмен, двухфакторная модель интеллекта которого послужила базой для множества исследований, разрабатывал концепцию целостного интеллекта и пришел к выводу, что интеллект не дифференцируем и представлен базовой интеллектуальной способностью [238]. Однако мы придерживаемся мнения о множественности сторон интеллекта, выходящего за общую основу интеллекта вслед за Л. Терстоуном, Г. Гарднером, Т. Келли [240, 38, 210]. Интеллектуальный акт есть результат взаимодействия множества отдельных факторов.

Понятие эмоциональный интеллект популяризировали американские ученые. Дж. Мейер и П. Сэловей определили его так: «Способность выполнять сложную обработку информации о собственных и чужих эмоциях, а затем использовать эту информацию в качестве руководства для мышления и поведения» и квалифицировали его именно как «совокупность ряда умственных способностей», то есть форму интеллекта [219, 217].

П. Сэловей и Дж. Карузо выделили компоненты эмоционального интеллекта, которые последовательно осваиваются человеком в процессе развития. К ним относятся: распознавание эмоций, использование эмоций для решения задач, понимание эмоций, управление эмоциями. Эти составляющие образуют иерархическую структуру. Позже именно на основе этой концепции были сформированы и другие модели эмоционального интеллекта, в том числе Н. В. Люсина, Д. В. Ушакова, Д. Л. Джозефа и Д. А. Ньюмана, Ю. А. Афонькиной и других [97, 146, 209, 13].

Понятие эмоционального интеллекта в отечественной науке одна из первых использовала Г.Г. Гарскова. Г.Г. Гарскова отмечает: «Эмоциональный интеллект – это способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [39]. Важно заметить, ученая считает эмоции «объектом интеллектуальных операций», тем самым следуя научным выводам Дж. Мейера и П. Сэловея [39, с.25].

К моделям когнитивных способностей может быть отнесена и модель эмоционально интеллекта Д.В. Люсина, который отмечает, что эмоциональный интеллект – это «способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [99, с.33]. Автор считает эмоциональный интеллект когнитивной способностью и предостерегает от включения в концепт личностных черт, которые могут существенно затруднять процедуру измерения. Среди факторов, влияющих на эмоциональный интеллект, Д.В. Люсиным выделены: когнитивные способности, особенности эмоциональности, представления об эмоциях [98].

Однако модели когнитивных способностей также подвергаются критике. Ученые отмечают, что тесты на эмоциональный интеллект выявляют объективно «правильные» ответы на вопросы, которые по своей эмоциональной природе крайне субъективны [195]. Кроме того, правильность эмоциональной реакции может зависеть от того, что считать «правильной», нормотипичной реакцией.

Дальнейшее развитие иностранных моделей эмоционального интеллекта связано с расширением концепции П. Сэловея и Дж. Мэйера. Так, Р. Бар-Он определили эмоциональный интеллект следующим образом: «Множество некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с требованиями и давлением окружающей среды» [178, с.14]. Р. Бар-Он выделил несколько компонентов эмоционального интеллекта, куда включил внутриличностные навыки (эмоциональное самоосознавание, уверенность в себе, независимость и пр.); приспособляемость (решение проблем, гибкость и пр.); межличностные навыки (социальная,

ответственность, эмпатия); управление стрессом, общее настроение (оптимизм и пр.).

К. Барчард считает, что некоторые компоненты эмоционального интеллекта являются когнитивными способностями, а некоторые - личностными измерениями. Концепция эмоционального интеллекта, по мнению автора, также связана с такими конструктами, как социальный интеллект, эмпатия, алекситимия и регуляция [177].

Включение различных (однако не всегда связанных между собой) компонентов в модель эмоционального интеллекта, как отмечают некоторые авторы, дало повод называть их смешанными моделями [219]. Также данные модели подвергаются критике по причине размывания понятия эмоциональный интеллект [6]. К смешанным моделям эмоционального интеллекта мы можем отнести модели, разработанные Р. Бар-Оном, Д. Гоулманом, М. Зайднером и соавторами, К. Барчард и другими [178, 198, 244, 177].

Таким образом, на сегодняшний день существуют два кластера научных воззрений на природу эмоционального интеллекта с отличными друг от друга подходами к его определению, изучению и измерению. Они представляют собой модель когнитивных способностей и смешанную модель. Однако К. В. Петридес и Э. Фёрнхем классифицируют теории эмоционального интеллекта несколько иным способом [225]. Так, авторы различают эмоциональный интеллект по способу его измерения: как способность (измеряется тестами по форме схожими с тестами на интеллект) или же как черту (измеряется личностными опросниками). О.А. Токарева выделяет три подхода к изучению феномена: когнитивный, социально-психологический и конвергенцию когнитивных и личностных составляющих [145]. Из этого следует, что сторонники различных подходов измеряют различные элементы в структуре эмоционального интеллекта, а, по мнению Д. В. Люсина, возможно и разные конструкты, что затрудняет определение самого понятия эмоционального интеллекта [97]. Более того, рассогласование в полученных результатах может приводить к путанице в их обработке. Так, в исследовании Е. В. Воробьевой и соавторов, делается вывод: «Результаты диагностики

эмоционального интеллекта по самоотчетным опросникам Д.В. Люсина и Н. Холла значимо положительно коррелируют, но не связаны с результатами по объективному тесту эмоционального интеллекта Д. Майера, Д. Карузо, П. Саловея» [29, с.40].

Сегодня изучение эмоционального интеллекта также активно проводят отечественные ученые: Э.Л. Носенко, М.А. Манойлова, А.П. Лобанов, Н.В. Коврига, О.И. Власова, Т.П. Березовская, А.С. Петровская, И.И. Андреева и другие. Современные российские ученые продолжают традиции изучения эмоциональной сферы, начало которым положили труды Л.С. Выготского о взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов, далее развитые в работах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна.

Несмотря на устойчивый рост интереса к феномену эмоционального интеллекта в современной психологии, как в отечественной, так и в зарубежной научной традиции по-прежнему отсутствует единая, концептуально выверенная трактовка данного понятия. Это обусловлено, в том числе, тем обстоятельством, что сам концепт «эмоциональный интеллект» является сравнительно новым: он вошёл в активное научное обращение лишь с конца XX века, а значит, находится на стадии теоретической консолидации и эмпирической верификации.

Аналогично тому, как на протяжении всего XX века уточнялась структура общего интеллекта, которая также имели множество версий — Дж.П. Гилфорда, Р.Дж. Стернберга, Р.Б. Кэттела [203, 142, 182], - концепт эмоционального интеллекта требует дальнейшего теоретического осмысления, операционализации и валидации.

Одним из перспективных направлений будущих исследований может стать системный анализ пересечений между существующими моделями эмоционального интеллекта с целью построения интегративной концепции.

Также требует развития направленность исследований на кросс-культурную верификацию моделей эмоционального интеллекта, с учётом особенностей культурных нормативов, эмоциональной экспрессии и коммуникативных стратегий. Это позволит не только уточнить универсальные и культурно-

специфические компоненты конструкта, но и адаптировать диагностические инструменты под различные социальные и этнопсихологические контексты.

Кроме того, значимым вектором научного поиска выступает изучение связи между эмоциональным интеллектом и другими психологическими конструкциями - такими как саморегуляция, эстетический опыт, смысложизненные ориентации, личностная зрелость. Особенно актуально в этом контексте исследование эмоционального интеллекта как медиатора в процессе самореализации личности и как механизма адаптации в условиях поликультурной среды.

Именно эмоциональный компонент поведения студентов существенно влияет на эффективность обучения и дальнейшего профессионального развития, а также развитие личностного потенциала. Так, Р. Дубей обнаружил, что эмоциональный интеллект студентов положительно коррелирует с их учебной мотивацией [190]. Именно мотивация тесно связана с академическими достижениями и успеваемостью [241]. Это подтверждают и другие исследования, в том числе среди желающих изучить иностранный язык [223]. Эмоциональный интеллект также положительно связан с речевыми способностями, положительная связь также выявлена между успехами в разговорной речи, пониманием на слух и письмом [172, 175, 232, 233].

В современных исследованиях большое внимание уделяют связи между эмоциональным интеллектом и такими компонентами, как управление стрессом, тревожностью и способностью конструктивно справляться с жизненными вызовами. Согласно исследованиям, учащиеся с высоким эмоциональным интеллектом хорошо справляются с академическими задачами [208]. Также, более высокий уровень осознанности и понимания собственных эмоций оказывает положительное влияние на академические достижения студентов. Более высокий эмоциональный интеллект может побудить студентов более энергично преследовать свои интересы и более широко мыслить об интересующих предметах [193]. Также важно отметить, что понимание и управление собственными эмоциями может способствовать предотвращению развития неадаптивных эмоциональных состояний и послестрессового восстановления [230, 221].

В исследованиях отмечено, что люди, которые лучше воспринимают, понимают, используют и управляют своими собственными эмоциями и эмоциями других людей, с большей вероятностью будут психосоциально адаптированы [218]. Этот прогноз подтверждается эмпирическими исследованиями, которые демонстрируют положительную взаимосвязь эмоционального интеллекта с социальными функциями и качеством социальных отношений и отрицательную взаимосвязь с рядом негативных взаимодействий и конфликтов в социальных отношениях [180]. Ученые также подтвердили связь эмоционального интеллекта с применением более адаптивных форм регуляции эмоций и со степенью удовлетворенности социальной поддержкой [220, 185]. Также было обнаружено, что более высокие показатели эмоционального интеллекта связаны с готовностью обращаться за помощью в связи с личностно-эмоциональными проблемами, депрессией и суицидальными мыслями [184].

Эмоциональный интеллект может быть также рассмотрен как необходимая составляющая процесса самореализации студентов. Это согласуется с выводами ученых. И.Н. Андреева указывает на то, что развитый внутриличностный эмоциональный интеллект способствует позитивному самоотношению и самовыражению, что дает возможность устанавливать доверительные межличностные отношения, это, в свою очередь, способствует самоактуализации в юном возрасте [7]. В исследовании О.В. Юрьевой также установлена положительная взаимосвязь эмоционального интеллекта с такими характеристиками реализации личностного потенциала как самоуважение, поддержка, ценностные ориентации, спонтанность [169]. Также в работе Ю.В. Обуховой эмоциональный интеллект был значимым предиктором всех видов самореализации [112].

Сегодня отечественными и зарубежными учеными предлагаются новые концепции и методики измерения эмоционального интеллекта. Однако наличие популистских представлений о данном феномене, далеких от научного мышления, существенно затрудняет эту работу и размывает само понятие эмоционального

интеллекта. Д.В. Ушаков отмечает две проблемы понятия эмоционального интеллекта: способы его измерения и его предсказательную валидность [146].

Современные исследования говорят о том, что данный конструкт подвержен влиянию множества смежных факторов. Среди, которых когнитивные способности, пол, социально-экономический статус и пр. В связи с этим, авторы подчёркивают ограниченность изолированных эмпирических моделей, не учитывающих мультифакторную природу данного феномена [224]. Это означает использование моделей, способных учитывать перекрёстные эффекты когнитивных, эмоциональных и социальных компонентов.

В концептуальном поле понимания эмоций по-прежнему остается неразрешимым вопрос о том, что является первичным – эмоции или физиологические реакции. Также нам видится необходимым проведение дальнейших исследований взаимосвязей аффективных и когнитивных процессов в процессе самореализации личности. Отметим также и вопросы понятийного характера, лежащие в сфере смежных наук, так как люди описывают эмоции зачастую в образных выражениях, описание также имеет и межкультурные различия, что затрудняет выстраивание единой концепции и системы измерения данного вида интеллекта [176]. Дальнейшие пути исследования феномена эмоционального интеллекта также лежат в области прикладной психодиагностики, разработки новых и апробации существующих методик с целью их психометрического обоснования для получения валидных и надежных результатов.

Одной из дискуссионных и методологически сложных областей в контексте исследования самореализации личности является применение концепта эмоционального интеллекта в различных сферах жизнедеятельности. Несмотря на наличие эмпирических данных, подтверждающих корреляцию между высоким уровнем эмоционального интеллекта и успешностью функционирования в ряде сфер, значимых для процессов самореализации, остается не вполне проясненным вопрос о механизмах его формирования, а также о тех компонентах эмоционального интеллекта, которые подлежат приоритетному развитию.

Обладая регулятивной функцией, эмоциональный интеллект обеспечивает эффективное управление эмоциональными состояниями, способствует формированию и поддержанию адаптивных социальных взаимодействий, конвертирует эмоциональную энергию в конструктивную деятельность, наделяя учебную и профессиональную активность субъективно значимым смыслом и устойчивой мотивацией.

Исходя из вышесказанного можно констатировать, что эмоциональный интеллект предстает как сложное, многокомпонентное и функционально дифференцированное психологическое образование, включающее когнитивные, регуляторные, экспрессивные, эмпатийные и рефлексивные компоненты. В этой связи использование единственного диагностического инструмента неизбежно приводит к частичному отражению феномена и методологическим искажениям в интерпретации результатов. Данное обстоятельство обусловило обращение в эмпирической части исследования к взаимодополняющим методикам, каждая из которых операционализирует различные структурные уровни и аспекты эмоционального интеллекта.

Так, модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина раскрывает в большей степени когнитивно-рефлексивное и регуляторное ядро эмоционального интеллекта, позволяя оценить степень включенности эмоциональных процессов в систему осознанной саморегуляции личности. Вместе с тем данная методика в меньшей степени затрагивает экспрессивно-аффективные аспекты эмоционального реагирования, что обусловило необходимость привлечения дополнительных диагностических инструментов.

Такую возможность предоставляет опросник эмоционального интеллекта К.А. Барчард, адаптированный Г.Г. Князовым, Л.Г. Митрофановой и О.М. Разумниковой. В рамках данной модели эмоциональный интеллект рассматривается преимущественно как реально проявляющийся в поведении и межличностном взаимодействии психологический ресурс. В отличие от концепции Д.В. Люсина, акцент здесь смещен с уровня рефлексивных представлений на экспрессивные и эмпатийные формы эмоционального функционирования, что

позволяет зафиксировать аффективно-коммуникативную сторону эмоционального интеллекта.

В тоже время методика Н. Холла отражает скорее интегративный и прикладной уровень эмоционального интеллекта, связанный с его включенностью в деятельность, учебно-профессиональное развитие и процессы самореализации, в том числе через самомотивацию. В контексте настоящего исследования данный инструмент обеспечивает связь эмоционального интеллекта с поведенческими и мотивационными аспектами самореализации студентов в поликультурной образовательной среде.

Совокупное использование представленных диагностических методик позволило рассматривать эмоциональный интеллект как многомерную систему, включающую когнитивно-рефлексивный блок, связанный с осознанием, пониманием и контролем эмоций, экспрессивный и эмпатийный блок, отражающий формы эмоционального переживания и социального отклика, а также регуляторно-деятельностный, обеспечивающий устойчивость поведения, целенаправленность и эффективность самореализации. Таким образом, каждая из примененных методик логически дополняет другую, что позволяет преодолеть фрагментарность измерений и получить целостное представление об эмоциональном интеллекте как системном психологическом ресурсе самореализации личности.

В обобщенном виде эмоциональный интеллект в рамках настоящего исследования определяется как системное психологическое образование, выражающееся в способности личности осознавать, понимать и интерпретировать собственные и чужие эмоциональные состояния, регулировать их выраженность и динамику, использовать эмоциональную информацию как ресурс принятия решений, саморегуляции, межличностного взаимодействия и целенаправленной деятельности, а также включать эмоции в процессы личностного развития и самореализации.

Можно предположить, что эмоциональный интеллект выступает в структуре эмоционально-эстетической сферы личности в роли когнитивно-регулятивного

ядра, обеспечивающего способность субъекта к осмысленному эстетическому переживанию, эмоциональному отклику, сопереживанию художественным образам и конструктивной эмоциональной саморегуляции. Именно развитый эмоциональный интеллект позволяет эстетическому опыту выполнять личностно-развивающие, адаптационные и самореализационные функции.

Таким образом, в рамках настоящего диссертационного исследования данный конструкт интерпретируется как комплексное психологическое образование, обеспечивающее способность субъекта к глубоко осмысленному эмоциональному отклику по отношению к объектам художественной красоты, гармонии и культурно значимым эстетическим феноменам.

Эмоционально-эстетическая сфера личности формируется на стыке когнитивного, аффективного и аксиологического компонентов и обеспечивает не только эмоциональную отзывчивость, но и ценностно-смысловую организацию жизненного опыта. Она является психологической основой интеграции эмоционального интеллекта и эстетического опыта, способствуя становлению субъекта, его самопониманию, адаптации и самореализации, особенно в условиях поликультурной образовательной среды.

Однако современная система высшего образования, ориентированная преимущественно на академические показатели, стандартизированные формы контроля и конкуренцию, не всегда создает благоприятные условия для развития данных способностей. Ввиду изложенного представляется актуальным формирование институциональных условий и разработка целенаправленных программ, направленных на развитие эмоционально-эстетической сферы личности как ресурса, способствующего личностной и социальной самореализации студентов и их профессиональному становлению.

### **Выводы по первой главе**

Проблема самореализации личности представляет собой сложное и многогранное явление, корни которого можно обнаружить в античной философии

у таких мыслителей, как Сократ, Платон, Аристотель и другие. В Средние века данная тема раскрывается у Ф. Аквинского, а в период Ренессанса - через гуманистов, таких как А. Данте и Ф. Петрарка. Философы Эпохи Просвещения, такие как Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк и А. Леруа, а также немецкие классики, в частности И. Кант и Г. Гегель, также обращались к этому вопросу.

Тематика самореализации продолжает развиваться и у выдающихся мыслителей XIX-XX веков. Философ Ф. Ницше одним из первых ввел термин самореализация, а доктор К. Гольдштейн закрепил его использование. В психоанализе З. Фрейда и К. Юнга концепция находила новое выражение. Американский прагматизм, представленный работами Ч. Пирса и Д. Дьюи, позже был переосмыслен в рамках бихевиоризма Б.Ф. Скиннера. Значительный вклад в развитие идеи самореализации внесли психологи гуманистического направления, такие как А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Р. Мэй, В. Франкл и А. Лэнгле.

В российских исследованиях темы самореализации прослеживаются еще в X—XV веках. Ее истоки лежат в философских и религиозных работах таких выдающихся мыслителей, как Н. Сорский, Ф. Пустынник и М. Грек. В современной отечественной науке XX-XXI веков самореализация рассматривается с учетом социальных, педагогических и социокультурных факторов. Методологической основой анализа феномена самореализации в отечественной психологии служат деятельностный подход А.Н. Леонтьева, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, а также воззрения С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульхановой-Славской на личность как активный субъект собственной жизни.

Исследования отдельных аспектов самореализации показывают разнообразие, однако в целом они фрагментарны и сосредоточены на изучении конкретных характеристик, в то время как целостное понимание этого явления остается недостаточно глубоко исследованным. В самых общих чертах самореализация описывается как процесс реализации индивидуальности, связанный с поиском своего уникального жизненного пути. Оптимальной для осмысления самореализации является полисистемная концепция, предложенная С.И. Кудиновым, которая позволяет учитывать всю сложность этого феномена.

При этом в психологической литературе самореализация описывается через ряд терминов, не всегда однозначных и согласованных: «самоактуализация», «призвание», «самовыражение», «самоосуществление», «самораскрытие», «личностный рост», «саморазвитие». Это указывает на высокий уровень терминологической неопределенности и отсутствие унифицированной операционализации конструкта, который требует дополнительного прояснения.

Эстетический опыт как способность воспринимать и оценивать красоту и гармонию играет важную роль в процессе самореализации личности. Самореализация личности как «опредмечивание» личностного потенциала в различных жизненных сферах (личностная, социальная и профессиональная) напрямую сопряжена с ее эстетическим опытом, который представляет собой умение воспринимать и оценивать красоту и гармонию. Взаимодействуя с произведениями искусства и удовлетворяя свои эстетические потребности через получение эстетических эмоций, человек проходит путь роста и самореализации, обретая новые грани своего «я».

В теоретическом осмыслении психологического компонента эстетических переживаний важную роль сыграли труды отечественных ученых: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, а также новые эмпирические исследования П.А. Сабадоша, С. Марковича, Г.С. Купчика, А.С. Уинстона и др. К сожалению, психологическая составляющая эстетического опыта, несмотря на ее очевидную эвристическую ценность, до сих пор остается недостаточно концептуализированной в отечественной науке, что отражается в практически полном отсутствии психометрических инструментов для проведения исследований в этой области.

Эмоциональный компонент представляет собой важную характеристику личности, которая оказывает влияние на все аспекты жизнедеятельности человека. Понятие эмоций можно считать одной из ключевых детерминант содержания термина «эмоциональный интеллект». Изучение феномена эмоционального интеллекта освещается в многочисленных исследованиях (Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, П. Сэловея, Дж. Мэйера, Д. Карузо, Д.В. Люсина, Р.П. Ильина, И.И. Андреевой и

других). Современные российские исследователи продолжают развивать традиции изучения эмоциональной сферы, опираясь на работы советских ученых: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. Несмотря на значительное количество опубликованных работ, данный феномен по-прежнему остается малоизученным из-за своей «молодости». Эмоциональный интеллект включает навыки понимания и управления эмоциями, что играет важнейшую роль не только во взаимодействии личности и общества, но и в процессе рефлексии, самопознания, который, в свою очередь, является частью самореализации.

Эмоционально-эстетическая сфера личности, таким образом, играет ключевую роль в формировании зрелой, социально адаптированной и культурно ориентированной личности. Эмоциональный интеллект - как система навыков осознания, понимания, регуляции и выражения эмоций - составляет внутренний фундамент этой сферы. Его развитие способствует углублению самопонимания, формированию эмпатии и конструктивному межличностному взаимодействию, особенно актуальному в условиях поликультурной образовательной среды. Эстетический опыт выступает как один из важнейших каналов эмоционального развития личности, так как он включает в себя сложные эмоциональные реакции на художественные и культурные феномены, усиливает рефлексивность и способствует личностной саморегуляции. Он помогает личности интегрировать переживания, расширяет палитру эмоциональных состояний и служит источником смыслов и ценностей. Развитие эмоционально-эстетической сферы личности является ключевым условием формирования субъекта, способного к осмысленному, ценностно насыщенному и творчески активному взаимодействию с собой, другими и миром культуры, что делает ее развитие необходимым условием современной психолого-педагогической практики.

Важно, заметить, что поликультурная образовательная среда - это активный фактор формирования эмоционально-эстетических предпосылок самореализации студентов. Она обостряет потребность в рефлексии, расширяет спектр эмоциональных и эстетических переживаний, побуждает к самовыражению в условиях ценностного и культурного многообразия. Именно поэтому

поликультурность входит в теоретическое ядро исследования. Несмотря на широкую представленность темы самореализации в современной психологической науке, остается нерешенным ряд принципиальных методологических и прикладных задач. Прежде всего, отсутствует теоретически обоснованный консенсус относительно базовой дефиниции самореализации, что затрудняет операционализацию понятия и разработку валидных диагностических инструментов.

Во-вторых, феноменологическая сложность и выраженный субъективный характер самореализации ограничивают возможности ее прямого наблюдения и количественной верификации. Процесс самореализации, как правило, осуществляется в уникальной смысловой системе субъекта, опосредуется личностными смыслами, ценностными приоритетами, культурными кодами и мотивационно-смысловой направленностью личности, что требует тонких методологических процедур в интерпретации эмпирических данных.

В-третьих, в ряде эмпирических исследований наблюдается чрезмерная редукция феномена самореализации до поведенческих или внешне измеримых индикаторов (например, профессиональных достижений, карьерного продвижения, академической успеваемости), в отрыве от глубинных регуляторов - таких как рефлексивность, жизненная философия, а также эмоционально-ценностная и эстетическая вовлеченность субъекта в процессы самоосуществления.

Таким образом, феномен самореализации требует дальнейшей концептуализации и систематизации как в рамках теоретического дискурса, так и в контексте прикладной психологии. Актуальна разработка интегративных моделей, способных учесть многоуровневую структуру этого феномена, его культурную контекстуальность и междисциплинарную природу. Перспективным направлением является переход от фрагментарных, моноаспектных подходов к целостной методологии, включающей в себя когнитивные, мотивационно-смысловые, эмоционально-эстетические и экзистенциальные компоненты самореализации.

Целостное понимание самореализации предполагает ее рассмотрение как психологического механизма, обеспечивающего динамический и ценностно насыщенный баланс между внутренним потенциалом личности и экзистенциальными вызовами внешней среды. Именно такой подход позволяет рассматривать самореализацию не только как результат, но и как процесс активного преобразования субъекта в контексте его диалога с культурой, социальной реальностью и собственной биографией.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ**

### **2.1 Программа исследования, характеристика выборки и диагностического инструментария**

Эмпирическое исследование эмоционально-эстетических предпосылок самореализации проводилось на базе Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Российского университета спорта, Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова (г. Москва). В исследовании на начальном этапе приняли участие 367 студентов разных специальностей, в ходе сбора эмпирических данных часть респондентов была исключена из исследования в связи с организационными и методическими факторами. Таким образом, в окончательную выборку были включены 243 студента. Из них 155 девушек и 88 юношей, возрастной диапазон респондентов составил от 19 до 23 лет.

В соответствии с задачами исследования была проведена диагностика эмоционально-эстетических предпосылок самореализации, для этих целей были использованы методики, отвечающие современным психометрическим требованиям и апробированные в ряде диссертационных работ.

Для выявления специфики самореализации респондентов в контексте эмпирического исследования был использован «Многомерный опросник самореализации личности» (С.И. Кудинов, С.С. Кудинов), разработанный в рамках полисистемной концепции личности. Методика отвечает критериям валидности и надежности, опубликована в научной печати и использовалась многократно в диссертационных исследованиях.

Методика ориентирована на всестороннее представление о самореализации на индивидуальном, личностном и социальном уровнях, позволяет вскрыть основные детерминанты и структурную организацию феномена как сложного многоуровневого процесса.

Опросник состоит из 17 шкал, каждая из которых представлена двумя взаимодействующими, полярными векторами, полученными путем суммирования оценок по четным и нечетным утверждениям, каждый вопрос оценивается по 3-балльной шкале. Это позволяет построить детальный профиль самореализации.

Представленный опросник позволяет рассмотреть ряд переменных самореализации: целеполагание (установка на преобразование/приспособление), динамику (активность/инертность), эмоциональный фон (оптимизм/пессимизм), локус контроля (экстернальность/интернальность), мотивацию (достижение/избегание), когнитивный стиль (креативность/консерватизм), удовлетворенность жизнью (прошлое/настоящее/будущее), эффективность действий, барьеры на пути самореализации (ситуативные/личностные).

При выявлении основных эмоционально-эстетических предпосылок самореализации студентов в поликультурной образовательной среде был использован комплекс методик, позволяющих более детально проанализировать данный показатель. Одной из таких методик выступил «Опросник эмоционального интеллекта» (Д.В. Люсин).

Цель методики – выявить представление испытуемого о собственном эмоциональном интеллекте. Опросник основан на теоретической модели автора. В своей модели эмоционального интеллекта Д.В. Люсин определяет его как развитую способность распознавания и регулирования собственных и чужих эмоций. Это включает не только идентификацию эмоций, как собственных, так и окружающих, и вербализацию эмоционального состояния, но и понимание ее глубинных причин и потенциальных последствий. Умение управлять эмоциями проявляется в способности контролировать их интенсивность, сдерживать чрезмерные эмоциональные проявления и при необходимости вызывать желаемые эмоции. В целом, эмоциональный интеллект, по мнению Д.В. Люсина, выступает важнейшим адаптивным ресурсом, определяющим психологическое благополучие и будущий успех человека.

Представленный опросник включает в себя 4 основные шкалы и 5 дополнительных субшкал. Шкала МЭИ (межличностный ЭИ) оценивает умение

понимать и влиять на эмоциональное состояние других людей. Шкала ВЭИ (внутриличностный ЭИ) измеряет способность осознавать и контролировать собственные эмоции. Шкала ПЭ (понимание эмоций) определяет уровень понимания как собственных, так и чужих эмоций. Шкала УЭ (управление эмоциями) оценивает навыки управления своими и чужими эмоциями. Субшкала МП (понимание чужих эмоций) измеряет чувствительность к эмоциональным состояниям других людей, основанную на наблюдении за невербальными сигналами (мимика, жесты, голос) и/или **интуиции**. Субшкала МУ (управление чужими эмоциями) оценивает способность влиять на эмоции других, включая как позитивное воздействие, так и потенциальную склонность к манипуляции. Субшкала ВП (понимание своих эмоций) измеряет способность осознавать, идентифицировать и объяснять собственные эмоции, а также проявлять их вербально. Субшкала ВУ (управление своими эмоциями) оценивает навыки регуляции собственных эмоций, включая способность вызывать желательные и подавлять нежелательные эмоциональные состояния и субшкала ВЭ (контроль экспрессии) оценивает умение контролировать внешнее проявление эмоций.

При выявлении эмоционально-эстетических характеристик использовался также опросник эмоционального интеллекта (К. Барчард) в адаптации Г.Г. Князева, Л. Г. Митрофановой, О. М. Разумникова.

Данная методика ориентирована на выявление уровня развития эмоционального интеллекта и его характеристик.

Представленный опросник содержит 68 вопросов и 7 шкал. Шкала «Позитивная экспрессия» выявляет особенности выражения испытуемым таких позитивных эмоций, как например: радости, счастья и любви. Вопросы в шкале позволяют узнать особенности вербального и невербального проявления позитивной экспрессии испытуемого как самостоятельно, так и по отношению к другим людям. Шкала «Негативная экспрессия» выявляет склонности к открытому, а иногда и импульсивному выражению таких негативных эмоций, как гнев, злость и грусть. Чрезмерная выраженность негативных эмоций может сигнализировать о трудностях с самоконтролем и эмоциональной регуляцией.

Шкала «Внимание к эмоциям» оценивает способность распознавать и понимать собственные эмоциональные состояния, умение анализировать и контролировать данный процесс. Она является основой как самосознания, так и эмпатии. Шкала «Принятие решений на основе эмоций» измеряет влияние эмоций на процесс принятия решений. Подобное может проявляться в развитой интуиции и умении распознавать свои эмоции, а также в эмпатическом понимании ситуации, с одной стороны. В то же время, с другой стороны, принятие решений может быть импульсивным и основываться на сиюминутном эмоциональном состоянии. Шкала «Сопереживание радости» направлена на выявление способности испытуемого не только осознавать, но и разделять радость и позитивные переживания других, демонстрируя эмпатию к их благополучию. Шкала «Сопереживание несчастью» отражает степень сопереживания чужой боли и трудностям, способности переносить на себя переживания чужого несчастья. Шкала «Эмпатия» выявляет способность испытуемого понять и разделить эмоции и чувства другого человека, а также сопереживать трудностям.

И, наконец, еще одной методикой при выявлении эмоционально-эстетических предпосылок выступил тест эмоционального интеллекта (Н. Холл). Методика позволяет оценить способность человека понимать межличностные отношения, отраженные в эмоциональных проявлениях и эффективно управлять своими эмоциями в процессе принятия решений. Тест основан на концепции эмоционального интеллекта как совокупности личностных качеств, обеспечивающих распознавание и регуляцию собственных эмоций.

Опросник включает 30 вопросов, каждый из которых оценивается по 6-балльной системе и включает в себя 5 базовых шкал.

Шкала «Эмоциональная осведомленность» включает в себя глубокое понимание собственных эмоций и постоянное расширение эмоционального лексикона. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью обладают хорошим знанием своего внутреннего мира. Шкала «Управление своими эмоциями» отражает способность к эмоциональной адаптации и гибкости, то есть произвольной регуляции собственных эмоциональных состояний. Шкала

«Самомотивация» отражает способность управлять своим поведением, используя эмоциональный самоконтроль как инструмент достижения целей. Шкала «Эмпатия» включает в себя понимание и сопереживание чувствам других людей, основанное на наблюдении за невербальными сигналами (мимика, жесты, тон голоса, поза) и готовность оказать поддержку. Шкала «Управление эмоциями других» выявляет умение оказывать целенаправленное влияние на эмоциональное состояние других людей.

В качестве дополнительной методики изучения эстетических предпочтений студентов использовалась разработанная авторская анкета «Культурно-эстетические предпочтения личности». Анкета ориентирована на выявление культурно-эстетических предпочтений личности.

Анкета состоит из 13 утверждений, образующих одну шкалу, каждое из которых оценивается по 3-балльной системе; полученные результаты суммируются с итоговым суммарным баллом.

Уровни выраженности эстетических предпочтений определяются тремя интервалами баллов: низкий уровень (0-12) характеризуется эпизодическим контактом с искусством, средний уровень (13-26) выявляет наличие сформированных предпочтений и регулярное обращение к отдельным видам искусства, высокий (27-39) характеризуется устойчивым эстетическим поведением и широким кругом интересов в сфере искусства.

Предварительно анкета была проверена на внутреннюю согласованность и надежность, коэффициент альфа Кронбаха составил 0,73, что подтверждает достаточную надежность (Приложение № 6).

Статистический анализ полученных данных осуществлялся с помощью программы Microsoft Excel и статистического пакета Jamovi.

Для проверки содержательной валидности анкеты были привлечены эксперты - специалисты в области художественного творчества: педагоги музыки, изобразительного искусства, преподаватели балльных танцев и т.д. Всего было привлечено 10 специалистов со стажем профессиональной деятельности от 7 до 15 лет. На начальном этапе экспертам был представлен перечень культурно-

эстетических предпочтений: живопись, скульптура и архитектура; музыкальные предпочтения; театральное искусство; литература; киноискусство. В результате экспертного отбора были выделены наиболее популярные культурно-эстетические предпочтения, из перечня которых были сформулированы вопросы для анкеты. На следующем этапе определения содержательной валидности экспертам предлагалось оценить вопросы анкеты на соответствие выделенным эстетическим предпочтениям. По результатам проведения межэкспертной оценки был рассчитан коэффициент каппа Флейсса  $k=0,4$  (Приложение № 7).

В качестве методов математической статистики были использованы: описательная статистика, кластерный анализ методом k-средних, факторный анализ по методу главных компонент с варимакс-вращением, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена), дисперсионный однофакторный анализ Краскала-Уоллиса. Проверка на нормальность распределения полученных данных проводилась по критерию Шапиро-Уилка.

Обработка данных проводилась при помощи программ Microsoft Excel и Jamovi.

## **2.2 Психологический анализ проявления эмоционально-эстетических предпосылок самореализации у студентов**

На начальном этапе исследования были рассмотрены эмоционально-эстетические предпосылки самореализации личности у студентов. В исследовании приняли участие 367 студентов, в ходе сбора эмпирических данных часть респондентов была исключена из исследования в связи с организационными и методическими факторами. Таким образом, в окончательную выборку были включены 243 студента. Эмпирическое исследование включало в себя анализ переменных эмоционального интеллекта и эстетических предпочтений на выборке из всех респондентов.

Рассмотрим переменные эмоционального интеллекта у респондентов «Опросник эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина, Таблица 1, Рисунок 1.

Полученные данные свидетельствуют о среднестатистической выраженности показателей эмоционального интеллекта у студентов, большинство из которых находятся в среднем диапазоне значений.

**Таблица 1.**

**Выраженность средних значений показателей эмоционального интеллекта**  
**N=243**

| Шкала                                    | M    | SD   | Минимум | Максимум |
|------------------------------------------|------|------|---------|----------|
| Общий эмоциональный интеллект            | 86,9 | 15,4 | 50      | 116      |
| Понимание чужих эмоций                   | 25   | 4,44 | 5       | 32       |
| Управление чужими эмоциями               | 18,6 | 3,07 | 9       | 24       |
| Контроль экспрессии                      | 10,7 | 3,22 | 3       | 17       |
| Управление своими эмоциями               | 13,5 | 2,82 | 6       | 19       |
| Понимание своих эмоций                   | 19,1 | 4,24 | 11      | 27       |
| Межличностный эмоциональный интеллект    | 36,6 | 9,90 | 18      | 56       |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект | 55,4 | 11,1 | 24      | 74       |
| Понимание эмоций                         | 44,1 | 8,06 | 23      | 58       |
| Управление эмоциями                      | 42,8 | 7,97 | 23      | 59       |

**Примечание:** Средние величины представлены в формате: M – среднее значение, SD – стандартное отклонение

Данное обстоятельство свидетельствует о достаточном развитии представленного качества и позволяет говорить об умении таких респондентов адекватно воспринимать эмоциональное состояние окружающих и продуктивно взаимодействовать с ними. Такие респонденты отличаются хорошим уровнем эмпатии и интуитивным пониманием собеседника, обладают умением на основании внешних маркеров достаточно точно определять настроение окружающих и в определенных ситуациях способны благоприятно влиять на эмоциональное состояние собеседника, что положительным образом сказывается на процессе коммуникации.

Обратим внимание на то, что такие характеристики как «Межличностный эмоциональный интеллект» и «Понимание чужих эмоций» находятся в зоне средней выраженности в исследуемой группе студентов.

Данные характеристики взаимосвязаны и могут выражаться в способности респондентов распознавать и понимать эмоциональное состояние другого человека.

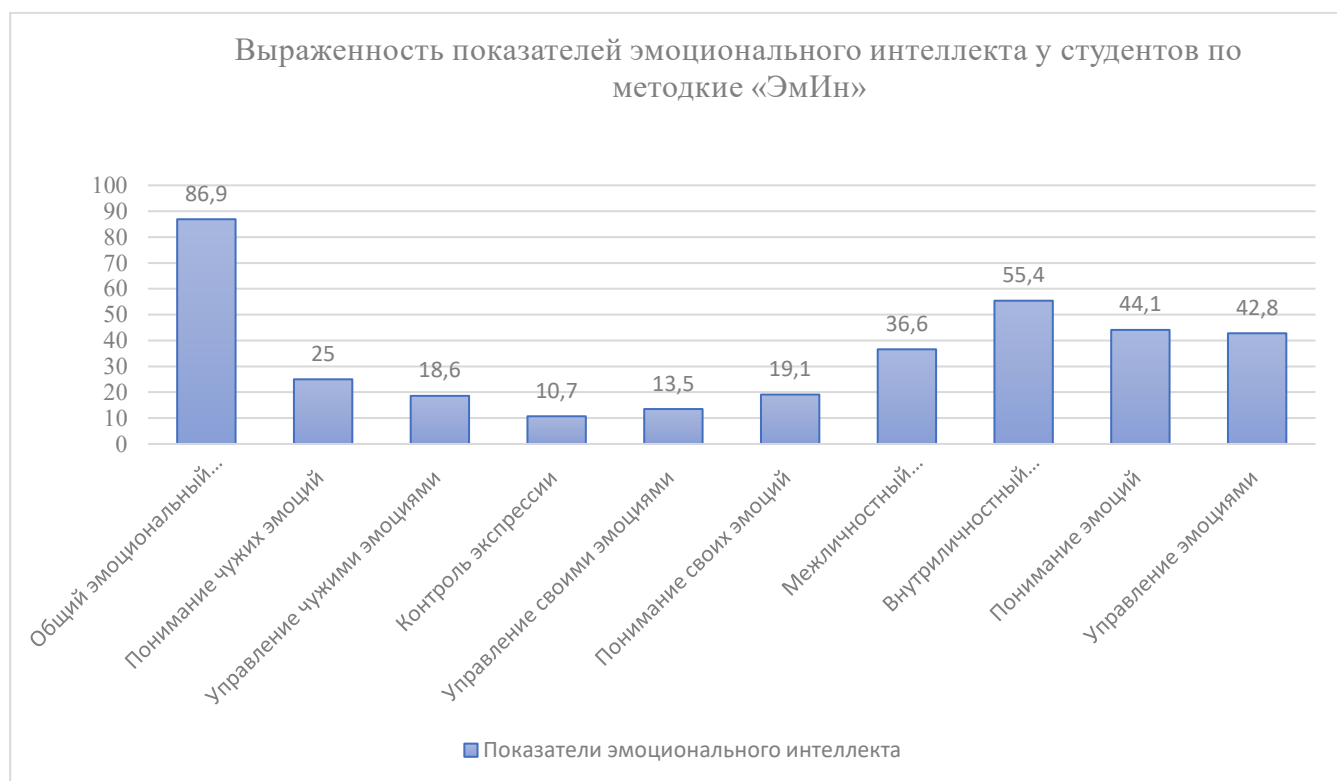


**Рисунок 1. Выраженность средних значений показателей эмоционального интеллекта у студентов**

Показатель «Управление своими эмоциями», «Понимание своих эмоций», «Контроль экспрессии» также имеют тенденции к среднему уровню выраженности по выборке исследования. Полученные результаты могут свидетельствовать о достаточно сформированной способности к рефлексии.

Такие респонденты обладают достаточным навыком понимания своего эмоционального состояния и способны к осознанному установлению причинно-следственных связей и анализу первопричин, вызвавших у них тот или иной эмоциональный отклик.

В зависимости от наличной ситуации такие респонденты демонстрируют достаточный уровень контроля своего поведения и способны держать себя в руках, не проявляя излишней эмоциональности. Отметим, что, учитывая выборку исследования, показатели внутриличностного эмоционального интеллекта

находятся на высоком уровне выраженности, в то время как общий показатель межличностного эмоционального интеллекта демонстрирует тенденцию к средне-низкой выраженности. Из чего можно сделать вывод о том, что студенты в большей степени ориентируются на внутренние чувства и склонны к рефлексии, что, на наш взгляд, объясняется здоровыми эгоцентрическими установками и стремлением к пониманию себя и своего места в общественных отношениях.

В целом можно констатировать, что студенты обладают достаточно развитым эмоциональным интеллектом, что позволяет им продуктивно взаимодействовать с окружающими, хорошо адаптироваться в коллективе и эффективно поддерживать коммуникацию с окружающими.

Для повышения достоверности полученных результатов показателей эмоционального интеллекта у студентов были использованы дополнительные методики «Опросник эмоционального интеллекта» (К. Барчард) и «Тест эмоционального интеллекта» (Н. Холл), результаты представлены в Таблицах 2, 3 и на Рисунках 2, 3.

**Таблица 2.**

**Выраженность средних значений показателей эмоционального интеллекта у студентов**

**N=243**

| Шкала                             | M    | SD   | Минимум | Максимум |
|-----------------------------------|------|------|---------|----------|
| Позитивная экспрессивность        | 36,7 | 4,51 | 21      | 45       |
| Негативная экспрессивность        | 30,1 | 6,64 | 19      | 46       |
| Внимание к эмоциям                | 39,1 | 3,52 | 29      | 50       |
| Принятие решений на основе эмоций | 27,5 | 7    | 14      | 39       |
| Сопереживание радости             | 37,2 | 5,81 | 21      | 50       |
| Сопереживание несчастья           | 34,4 | 6,68 | 19      | 46       |
| Эмпатия                           | 33,8 | 6,90 | 21      | 47       |

**Примечание:** Средние величины представлены в формате: M - среднее значение, SD - стандартное отклонение

Согласно полученным данным, такие характеристики как «Позитивная экспрессивность», «Внимание к эмоциям», «Сопереживание радости», «Сопереживание несчастья» и «Эмпатия» имеют тенденцию к выраженности в исследуемой группе студентов. Достаточно высокие значения по шкалам могут свидетельствовать о том, что респондентам свойственен способ общения и выражения своих эмоций, основанный на позитивных ощущениях, а также стремление создать доброжелательную атмосферу в коллективе. Такие респонденты открыты в отношениях, демонстрируют чуткость и внимание к проблемам своего окружения. Высокие показатели сопереживания и эмпатии указывают на умение таких респондентов достаточно успешно оценивать эмоциональное состояние окружающих и эффективно взаимодействовать с ними.

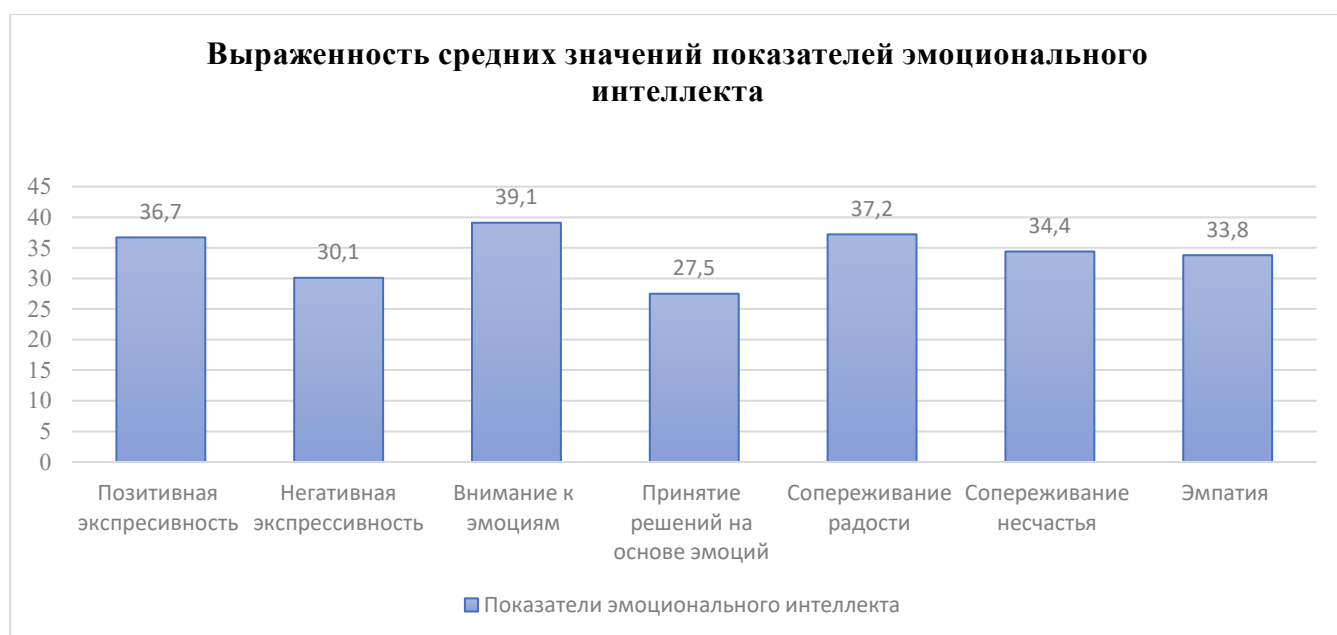


**Рисунок 2. Выраженность средних значений показателей эмоционального интеллекта у студентов**

Следует отметить, что такие студенты способны контролировать свои эмоции и нивелировать влияние негативных внешних факторов. Они достаточно успешно справляются с астеническим эмоциональным фоном, что в большинстве случаев не отражается на их взаимодействии с окружающими.

Однако стоит отметить наличие тенденции к ситуативному эмоциональному реагированию, особенно в ситуации принятия решений. Данный показатель

указывает на некую эмоциональную доминанту, которая может сказываться на деятельности и коммуникации таких респондентов.

Иначе говоря, негативные эмоции в определенных ситуациях способны повлиять на общую продуктивность и конечные результаты деятельности респондентов.

Такие студенты уделяют пристальное внимание своему внутреннему состоянию, используют рефлекссию как основу самопознания и базовый инструмент развития эмоционального интеллекта. Полученные результаты могут свидетельствовать о нормальном развитии эмоционального интеллекта у всей выборки респондентов.

Рассмотрим результаты исследования эмоционального интеллекта, полученные посредством методики «Тест эмоционального интеллекта» (Н. Холл) Таблица 3, Рисунок 3.

**Таблица 3.**

**Выраженность средних значений показателей эмоционального интеллекта у студентов**

N=243

| Шкала                         | M    | SD   | Минимум | Максимум |
|-------------------------------|------|------|---------|----------|
| Эмоциональная осведомленность | 11,6 | 3,80 | -5      | 18       |
| Управление эмоциями           | 10,7 | 4,04 | 0       | 18       |
| Самомотивация                 | 10,4 | 2,89 | -2      | 18       |
| Эмпатия                       | 11,7 | 3,86 | 1       | 18       |
| Распознавание эмоций других   | 11,0 | 3,54 | 0       | 18       |

**Примечание:** Средние величины представлены в формате: M – среднее значение, SD – стандартное отклонение

Согласно полученным данным, все шкалы представленной методики находятся на среднем уровне выраженности в исследуемой выборке. Данное обстоятельство указывает на то, что эмоциональный интеллект таких студентов находится на достаточном уровне развития, что позволяет им успешно

адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности и эффективно взаимодействовать с окружающими.

Стоит отметить, что стремление респондентов разобраться в себе и своих чувствах, как было сказано ранее, выступает одной из ведущих установок у таких субъектов. Обозначим наличие эмоциональной гибкости и умение контролировать свое поведение в разных жизненных ситуациях. Наличие эмоциональной лабильности позволяет таким респондентам выстраивать доверительные отношения с окружающими и оказывать на них влияние в определенных случаях.

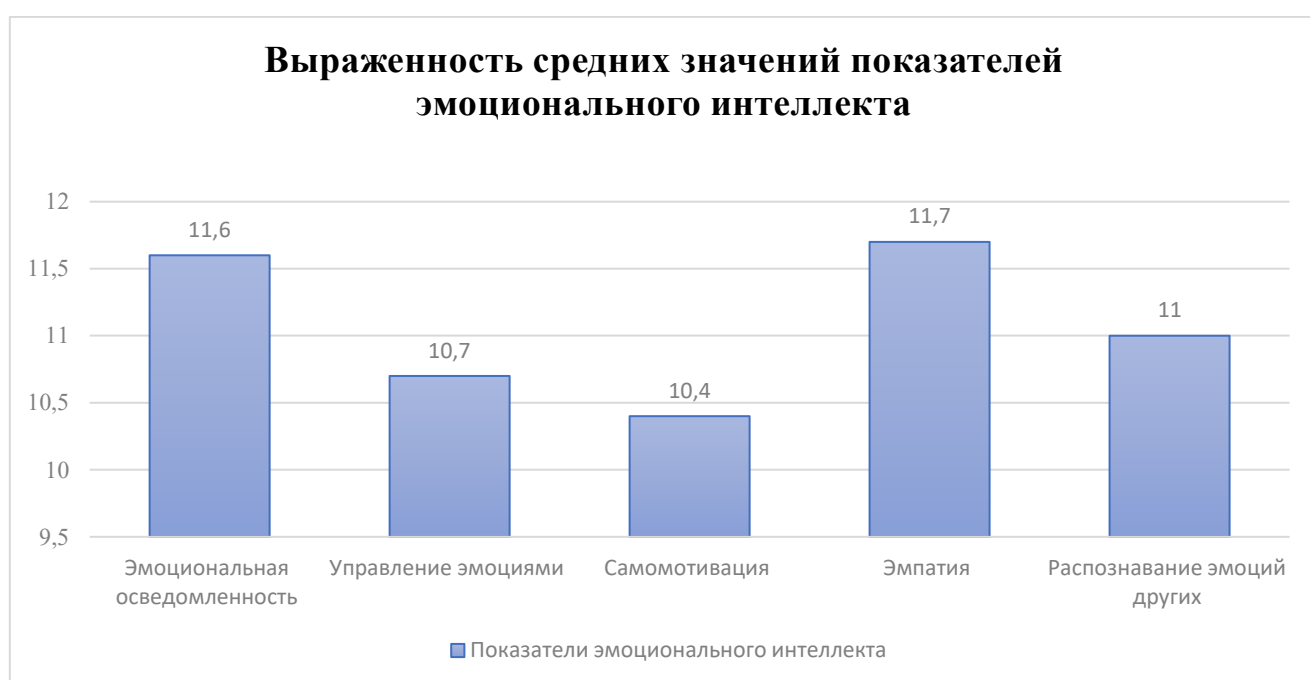


**Рисунок 3. Выраженность средних значений показателей эмоционального интеллекта**

В целом такая ситуация, хотя и благоприятно сказывается на продуктивности деятельности и взаимодействии с окружающими, но следует отметить наличие ситуативных проблем с регуляцией своего эмоционального поведения под влиянием негативных внешних факторов. На наш взгляд, это объясняется возрастными особенностями респондентов и индивидуальными особенностями таких субъектов. Стремление понять себя и окружающих определенно играет важную роль в личностном становлении респондентов, через такой механизм осуществляется выстраивание отношений с окружающими и позиционирование

себя в коллективе. Умение сопереживать и быть чутким, понимать внутренние переживания других людей для таких студентов является условием успешной реализации себя в коллективе и обществе в целом.

Учитывая полученные результаты, можно констатировать, что в представленной выборке студентов наблюдается тенденция к установке на рефлекссию и эмпатию, наблюдается ситуативный характер контроля эмоционального поведения и эмоциональная гибкость.

Это может свидетельствовать о средней выраженности эмоционального интеллекта с тенденцией к позитивному развитию. Отличительной особенностью эмоциональной сферы таких респондентов является внимание к внутреннему состоянию, умение направлять эмоции в нужном русле для поддержания мотивации и достижения поставленных целей. Фундаментальный аспект межличностного эмоционального интеллекта - умение понимать чувства других людей, выражать сочувствие и сострадание, находится на должном уровне развития у таких субъектов.

На завершающем этапе исследования эмоционально-эстетических предпосылок самореализации у студентов, рассмотрим результаты анкеты, представленные в Таблице 4.

**Таблица 4.**

**Выраженность средних значений показателей эстетических предпочтений у студентов**

N=243

| Шкала                     | M    | SD   | Минимум | Максимум |
|---------------------------|------|------|---------|----------|
| Эстетические предпочтения | 26,2 | 8,70 | 10      | 39       |

Полученные данные говорят о средневысоких значениях выраженности культурно-эстетических предпочтений респондентов, что указывает на сформированность определенных эстетических предпочтений. Можно предположить наличие у таких студентов устремлений, направленных на приобщение к культурно-эстетическим ценностям.

Респонденты отчетливо указывают на важность искусства в духовно-нравственном совершенствовании личности, для них творчество выступает фактором внутреннего развития. Приобщение к новым культурно-эстетическим ценностям способствует формированию новой картины мира и определяет их взгляды на окружающую действительность. Вместе с тем, наличие таких установок накладывает свой отпечаток и на особенности восприятия окружающих. Студенты отмечают, что близость культурно-эстетических взглядов выступает одним из условий проявления симпатии к окружающим. Эстетические предпочтения определенным образом выступают маркером принятия и основой для более глубокого взаимодействия в коллективе.

Помимо прочего, вне зависимости от культурно-эстетических предпочтений, респонденты отмечают терапевтический эффект от приобщения к прекрасному и получение нового эмоционально насыщенного опыта. Иными словами, искусство выступает одним из источников эмоционального развития таких респондентов.

Такой терапевтический эффект, в большинстве случаев, выражается в смещении негативного эмоционального состояния в более позитивную сторону, отвлечении от текущих проблем и плохих мыслей, позволяет нормализовать настроение и способствует более целостному и гармоничному развитию личности.

Большинство опрошенных считает, что эстетические предпочтения определенно способствуют более гармоничной самореализации личности. Такие студенты характеризуются широким спектром предпочтений в области культуры и искусства, а наиболее распространенными сферами их интересов выступают литература, театр, живопись и кинематограф.

Интересным представляется мнение респондентов относительно того, кто выступил для них в качестве проводника в мир культуры и искусства и таким образом повлиял на формирование эстетических предпочтений.

В первую очередь респонденты отмечают родителей и ближайшее окружение, а затем уже школу, средства массовой информации и социальные сети.

Таким образом, исследование эмоционально-эстетических предпосылок самореализации у студентов указывает на то, что респонденты обладают

достаточно развитым эмоциональным интеллектом с выраженной рефлексией и эмпатией.

Студенты демонстрируют способность посредством внешних маркеров достаточно точно определять эмоциональное состояние окружающих и интуитивно понимать собеседника. В отдельных ситуациях отмечается способность благоприятно влиять на психоэмоциональное состояние других людей, что позитивным образом сказывается на коммуникации и совместной деятельности.

Можно констатировать, что такие студенты способны контролировать свои эмоции на должном уровне и нивелировать влияние негативных внешних факторов, но стоит отметить наличие тенденции к ситуативному эмоциональному реагированию, что сказывается на продуктивности деятельности и взаимодействии с окружающими. Иначе говоря, негативные эмоции в отдельных случаях не позволяют респондентам объективно оценить ситуацию и выбрать рациональное решение, что может приводить к конфликтным ситуациям внутри коллектива.

Согласно результатам авторской анкеты, студенты характеризуются умеренно-высоким уровнем сформированности культурно-эстетических предпочтений и обладают выраженными интересами в разных сферах культуры и искусства.

### **2.3 Выделение и обоснование типологии эмоционально-эстетических предпосылок самореализации у студентов**

На следующем этапе исследования для выявления и подтверждения специфики проявления эмоционально-эстетических предпосылок самореализации личности студентов был проведен кластерный анализ. По результатам данного анализа были выделены типы эмоционально-эстетических предпосылок самореализации у студентов. Кластеризация осуществлялась посредством метода k-средних, устойчивая структура была достигнута за 4 итерации, индекс силуэта составил 0,7. Респонденты были распределены по уровням выраженности

эмоционально-эстетических характеристик личности. Результаты кластерного анализа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации личности и средние значения по группам представлены на Рисунке 4 и в Таблице 5.

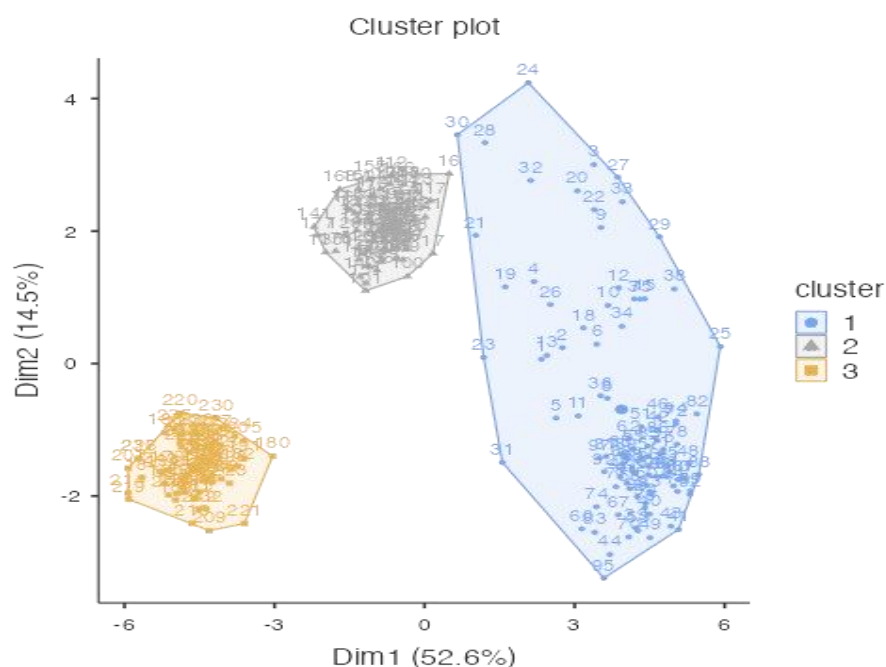


**Рисунок 4. Кластерная структура эмоционально-эстетических предпосылок самореализации студентов**

По результатам кластеризации было выделено три группы с разной выраженностью эмоционально-эстетических предпосылок самореализации личности у студентов. В первую группу вошли 94 респондента, во вторую группу 83 студента и соответственно в третью 66 человек, средние значения показателей переменных эмоционально-эстетических предпосылок самореализации личности у студентов представлены в Таблице 5.

Итак, первый кластер был обозначен как аффективный эмоционально-эстетический. В представленном кластере выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта. Также наблюдается тенденция к низким значениям по шкалам «Понимание чужих эмоций», «Межличностный эмоциональный интеллект», «Управление чужими эмоциями» и «Контроль экспрессии». На средне-низком уровне выраженности представлены показатели по переменным «Понимание своих эмоций» и «Управление своими эмоциями». В целом, можно

отметить выраженность переменной «Внутриличностного эмоционального интеллекта».

Таблица 5

**Средние значения показателей студентов с разными типами  
эмоционально-эстетических предпосылок самореализации**

N=243

|                                                 | Аффективный<br>эмоционально-<br>эстетический тип<br>(N=94) | Эмпатичный<br>эмоционально-<br>эстетический тип<br>(N=83) | Гармоничный<br>эмоционально-<br>эстетический тип<br>(N=66) |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Шкала                                           | Среднее значение                                           |                                                           |                                                            |
| Общий эмоциональный интеллект (ЭмИн)            | 72,4                                                       | 88,3                                                      | 107,7                                                      |
| Понимание чужих эмоций (ЭмИн)                   | 20,6                                                       | 27                                                        | 29,1                                                       |
| Управление чужими эмоциями (ЭмИн)               | 16,4                                                       | 18,3                                                      | 22,1                                                       |
| Контроль экспрессии (ЭмИн)                      | 8,4                                                        | 10                                                        | 14,8                                                       |
| Управление своими эмоциями (ЭмИн)               | 11,9                                                       | 13,6                                                      | 16,9                                                       |
| Понимание своих эмоций (ЭмИн)                   | 15                                                         | 19,3                                                      | 24,6                                                       |
| Межличностный эмоциональный интеллект (ЭмИн)    | 29,4                                                       | 33                                                        | 51,2                                                       |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект (ЭмИн) | 45,9                                                       | 66,1                                                      | 56,4                                                       |
| Понимание эмоций                                | 35,6                                                       | 46,4                                                      | 53,8                                                       |
| Управление эмоциями (ЭмИн)                      | 35,9                                                       | 42                                                        | 53,9                                                       |
| Позитивная экспрессивность                      | 33,4                                                       | 36,4                                                      | 41,6                                                       |
| Негативная экспрессивность                      | 35,6                                                       | 30                                                        | 21,5                                                       |
| Внимание к эмоциям                              | 37,7                                                       | 41,4                                                      | 38,2                                                       |
| Принятие решений на основе эмоций               | 32,2                                                       | 28,8                                                      | 19                                                         |
| Сопереживание радости                           | 32,7                                                       | 42,4                                                      | 37,3                                                       |
| Сопереживание несчастья                         | 28,4                                                       | 40,3                                                      | 35,8                                                       |
| Эмпатия                                         | 28,3                                                       | 41,5                                                      | 32,5                                                       |
| Эмоциональная осведомленность (Н. Холл)         | 8,8                                                        | 11,5                                                      | 15,8                                                       |

|                                       |      |      |      |
|---------------------------------------|------|------|------|
| Управление эмоциями (Н. Холл)         | 7,2  | 11,4 | 14,8 |
| Самотивация (Н. Холл)                 | 9,1  | 10   | 12,8 |
| Эмпатия (Н. Холл)                     | 8,5  | 15,9 | 11,1 |
| Распознавание эмоций других (Н. Холл) | 8,3  | 11,9 | 13,6 |
| Эстетические предпочтения             | 14,4 | 20   | 27,9 |

Выявленные результаты позволяют предположить, что наиболее важным аспектом для студентов является эмоциональное благополучие и ориентация на собственные чувства. Приведенные данные демонстрируют наличие преград, не позволяющих на высоком уровне осуществлять коммуникацию и продуктивно взаимодействовать с окружающими, обусловленные плохим контролем эмоциональной экспрессии, низким уровнем эмпатии. В рамках совместной деятельности такие респонденты сталкиваются с недопониманием и чувством отчужденности. Для них свойственна саморефлексия и проявление эгоцентрической направленности.

Респонденты аффективного эмоционально-эстетического кластера испытывают сложности с адаптацией, особенно в новых условиях и с установлением контактов с незнакомыми людьми. Главной причиной таких проблем выступают слабо развитая эмоциональная чувствительность и излишняя экспрессивность респондентов. Совокупность представленных факторов указывает на необходимость развития эмоциональных компетенций для повышения продуктивности в межличностном взаимодействии.

Иными словами, ключевым в структуре аффективного эмоционально-эстетического кластера выступает выраженная эмоциональность с эгоцентрической установкой и низкой эмпатией. Такие респонденты демонстрируют эмоциональную расторможенность, что приводит к высокой вероятности попадания в конфликтные ситуации. Регуляция поведения осуществляется на основе актуального психоэмоционального состояния, что ведет за собой снижение уровня коммуникации и мешает рациональному подходу при решении возникающих проблем в рамках совместной деятельности и

взаимодействия с коллективом. В свою очередь, такие респонденты способны к сопереживанию и даже готовы оказывать поддержку близким и своим товарищам, но при определенных благоприятных условиях.

Кроме того, в представленной группе отмечается ограниченная сформированность эстетических предпочтений. Такие студенты проявляют интерес к определенным сферам искусства и творчества, особенно кинематографу и современным музыкальным произведениям развлекательных жанров. Для них не характерна разноплановость предпочтений, а в качестве стимула в приобщении к тем или иным жанрам искусства они отмечают влияние социальной среды и интернет-пространства.

Проанализируем показатели студентов с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок самореализации. У представленной группы ярко выражена установка на проявление эмпатии и развитая способность к рефлексии. Так, у данных студентов выявлены достаточно высокие показатели общего эмоционального интеллекта, субшкалы «понимание эмоций», переменной «понимание чужих эмоций», «внутриличностный эмоциональный интеллект» и средние показатели по остальным шкалам опросника Д.В. Люсина. По результатам опросника К. Барчард можно констатировать выраженность таких показателей, как: позитивная экспрессивность, внимание к эмоциям, сопереживание радости, сопереживание несчастью и высокие значения по шкале эмпатия.

Студенты с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок самореализации характеризуются умением на основе внешних индикаторов понимать эмоциональное состояние окружающих, демонстрируют высокий уровень сопереживания и готовность поддержать своих товарищей в различных жизненных ситуациях. Выраженная эмпатия благотворно влияет на коммуникацию и совместную деятельность, достаточный навык контроля своего эмоционального поведения обеспечивает продуктивность во взаимодействии с окружающими. Коллективное взаимодействие у таких студентов сопровождается позитивным эмоциональным откликом, контроль эмоциональной экспрессии носит выраженный характер. Такие респонденты способны учитывать настроение и

чувства собеседника. Умение контролировать свои эмоции, позволяет им избегать конфликтных ситуаций, сглаживать острые углы и нивелировать негативные факторы, оказывающие влияние на психологический климат в группе.

Иными словами, респонденты с эмпатичным типом эмоционально-эстетических предпосылок самореализации, благодаря своему умению понимать окружающих и определенным образом воздействовать на них, часто выступают в качестве медиатора в сложных и конфликтных ситуациях.

Их выделяет крайняя внимательность к психоэмоциональному состоянию окружающих, они уделяют важное значение тону общения и не приемлют негативных эмоциональных проявлений в коллективе. Респонденты из представленной группы при принятии решений в той или иной ситуации или взаимодействии с окружающими склонны ориентироваться на рациональный подход в разрешении возникающих проблем.

В данном случае достаточно развитый эмоциональный интеллект позволяет таким студентам успешно адаптироваться в новых условиях, поддерживать позитивный социально-психологический климат в коллективе, обеспечивает продуктивность в совместной деятельности и высокий уровень доверия в общении.

У таких респондентов на высоком уровне выявлена сформированность отдельных эстетических предпочтений. Развитая эмоциональная чувствительность позволяет таким респондентам более глубоко погрузиться в контекст произведений искусства и оценить более широкий спектр объектов, представляющих культурно-эстетическую ценность. В отличие от предыдущей группы данные студенты характеризуются более разноплановыми интересами в области культуры и искусства и, помимо кино и музыки, указывают в качестве своих приоритетов литературу и живопись.

Отметим, что на формирование эстетических предпочтений у таких субъектов наибольшее влияние оказали семейные традиции и педагоги разного уровня образовательных учреждений.

И, наконец, рассмотрим гармоничный эмоционально-эстетический кластер. По полученным результатам можно констатировать высокий уровень по

доминирующему числу показателей эмоционального интеллекта и эстетических предпочтений в представленной группе. В зону средних значений попали шкалы «Сопереживание несчастья» и «Эмпатия» по опроснику Холла и К. Барчарда, низкие значения выявлены по переменным «Негативная экспрессивность» и «Принятие решений на основе эмоций».

Таким образом, студенты с гармоничным эмоционально-эстетическим типом характеризуются развитым эмоциональным интеллектом, эмоциональной чувствительностью, демонстрируют хорошие навыки регуляции эмоциональной экспрессии и саморефлексии. Интересным представляется более низкая выраженность эмпатии по отношению к предыдущей группе. Такие респонденты предпочитают абстрагироваться от негативного эмоционального влияния и не вдаваться по собственной воле в проблемы окружающих. При этом они вполне могут оказать эмоциональную поддержку своим товарищам, поддержать в нужный момент, проявить сочувствие и даже повлиять на общее настроение коллектива.

По всей видимости, это своего рода защитный механизм, позволяющий таким респондентам рационально оценивать ситуацию и прилагать минимальное количество усилий для ее разрешения или вовсе игнорировать различного рода негативные влияния. Такие студенты предпочитают быть ассоциированы исключительно с успехами как индивидуальными, так и коллективными. Выраженная позитивная экспрессивность указывает на стремление транслировать только положительные эмоции во внешний мир.

Обращает на себя внимание, что такие субъекты очень рациональны в принятии решений, они используют силу аргументов и действуют исходя из объективных условий. Отметим, что развитая эмоциональная гибкость и внутренняя честность позитивно сказываются на развитии личностного потенциала таких студентов, это способствуют хорошей адаптивности и продуктивности во взаимодействии с окружающими.

У представленной группы выявлены сформированные устойчивые эстетические предпочтения, для них важно расширять свои горизонты в искусстве и творчестве, культивировать в себе культурно-эстетические ценности. Они

характеризуются сформированным представлением о прекрасном, имеют обширный круг интересов, стремятся к глубокому анализу и осмыслению произведений искусства. В основе эстетических представлений данной группы во многом отражаются семейные ценности. Такие студенты склоняются к классической литературе и музыке и гораздо чаще в качестве своих предпочтений обозначают театральную сцену. На наш взгляд, развитый эмоциональный интеллект позволяет таким респондентам не только глубже проникнуть в палитру чувств и настроений в произведениях искусства, но и выступает одним из основополагающих факторов в развитии эстетических предпочтений.

На следующем этапе эмпирического исследования была поставлена задача выявить различия и подтвердить правомерность выделения обозначенных типов эмоционально-эстетических предпосылок самореализации личности студентов.

Для выбора адекватных статистических методов анализа эмпирических результатов была проведена проверка нормальности распределения данных по всем изучаемым переменным, в качестве критерия оценки использовался критерий Шапиро–Уилка.

В результате проверки было установлено, что по всем шкалам использованных методик данные не соответствуют закону нормальности распределения ( $p < 0,01$ ), в связи с чем в дальнейшем были использованы методы непараметрической статистики.

Для подтверждения различий в выраженности эмоционально-эстетических характеристик и правомерности выделения представленных эмоционально-эстетических типов предпосылок самореализации личности был проведен однофакторный дисперсионный анализ с поправкой Уэлча и апостериорный тест Геймса-Хауэлла с поправкой Бонферрони для трех попарных сравнений. Обнаруженные статистические различия представлены в Таблице 6.

**Таблица 6**

**Сравнительный анализ эмоционально-эстетических предпосылок самореализации в выделенных типах**

**N=243**

| <div>Пары сопоставляемых типов</div> <div>переменные</div> | Аффективный эмоционально-эстетический тип (1 кластер) |       | Импатичный эмоционально-эстетический тип (2 кластер) |       | Гармоничный эмоционально-эстетический тип (3 кластер) |       |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------|------------------------------------------------------|-------|-------------------------------------------------------|-------|
|                                                            | 1-2                                                   |       | 1-3                                                  |       | 2-3                                                   |       |
|                                                            | Разница средних                                       | p     | Разница средних                                      | p     | Разница средних                                       | p     |
| Общий эмоциональный интеллект                              | -16,6                                                 | 0,003 | -36,4                                                | 0,003 | -7,36                                                 | 0,003 |
| Понимание чужих эмоций                                     | -6,32                                                 | 0,003 | -8,56                                                | 0,003 | -2,34                                                 | 0,003 |
| Управление чужими эмоциям                                  | -1,92                                                 | 0,003 | -5,73                                                | 0,003 | -3,80                                                 | 0,003 |
| Контроль экспрессии                                        | -1,32                                                 | 0,003 | -6,29                                                | 0,003 | -4,97                                                 | 0,003 |
| Управление своими эмоциями                                 | -2,40                                                 | 0,003 | -5,83                                                | 0,003 | -3,42                                                 | 0,003 |
| Понимание своих эмоций                                     | -4,31                                                 | 0,003 | -9,67                                                | 0,003 | -5,36                                                 | 0,003 |
| Межличностный эмоциональный интеллект                      | -4,24                                                 | 0,003 | - 22,2                                               | 0,003 | -18,0                                                 | 0,003 |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект                   | -18,7                                                 | 0,003 | - 10,12                                              | 0,003 | 8,55                                                  | 0,003 |
| Понимание эмоций                                           | -10,7                                                 | 0,003 | - 18,32                                              | 0,003 | -7,60                                                 | 0,003 |
| Управление эмоциями                                        | -5,72                                                 | 0,003 | -17,9                                                | 0,003 | -12,2                                                 | 0,003 |
| Позитивная экспрессивность                                 | -3,20                                                 | 0,003 | -8,40                                                | 0,003 | -5,20                                                 | 0,003 |
| Негативная экспрессивность                                 | 5,92                                                  | 0,003 | 14,52                                                | 0,003 | 8,60                                                  | 0,003 |
| Внимание к эмоциям                                         | -3,63                                                 | 0,003 | - 0,472                                              | 1,872 | 3,158                                                 | 0,003 |
| Принятие решений на основе эмоций                          | 3,50                                                  | 0,003 | 13,28                                                | 0,003 | 9,79                                                  | 0,003 |
| Сопереживание радости                                      | -10,2                                                 | 0,003 | -5,05                                                | 0,003 | 5,16                                                  | 0,003 |
| Сопереживание несчастья                                    | -12,4                                                 | 0,003 | -7,82                                                | 0,003 | 4,56                                                  | 0,003 |
| Эмпатия                                                    | -13,4                                                 | 0,003 | - 4,55                                               | 0,003 | 8,87                                                  | 0,003 |
| Эмоциональная осведомленность                              | -2,92                                                 | 0,003 | -7,21                                                | 0,003 | -4,29                                                 | 0,003 |
| Управление эмоциями                                        | -4,28                                                 | 0,003 | -7,76                                                | 0,003 | -3,48                                                 | 0,003 |
| Самотивация                                                | -1,30                                                 | 0,006 | -3,90                                                | 0,003 | -2,60                                                 | 0,003 |
| Эмпатия (Н. Холл)                                          | -7,47                                                 | 0,003 | - 2,77                                               | 0,003 | 4,70                                                  | 0,003 |
| Распознавание эмоций других                                | -3,82                                                 | 0,003 | -5,51                                                | 0,003 | -1,68                                                 | 0,003 |
| Эстетические предпочтения                                  | -1,61                                                 | 0,003 | -9,24                                                | 0,003 | -7,63                                                 | 0,003 |

Как видно из представленной таблицы, практически по всем шкалам в трех представленных группах отмечаются статистически значимые различия переменных, за исключением показателя «Внимание к эмоциям» между

аффективным эмоционально-эстетическим и эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок самореализации личности студентов.

Рассмотрим более подробно эмоционально-эстетические предпосылки в разных кластерах. По общему показателю эмоционального интеллекта значимые различия обнаружены между тремя группами ( $p=0,003$ ). Представители гармоничного эмоционально-эстетического кластера обладают более высокой выраженностью данного показателя по отношению к двум другим группам. Между аффективным типом эмоционально-эстетических предпосылок самореализации и гармоничным также обнаружены статистически значимые различия ( $p=0,003$ ).

По шкале «Понимание чужих эмоций», значимые различия обнаружены между первым и вторым кластером ( $p=0,003$ ), первым и третьим (0,003) и вторым и третьим (0,003). Представители гармоничного и эмпатичного кластера проявляют гораздо более выраженную способность к пониманию эмоционального состояния и настроения окружающих. При этом студенты гармоничного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации характеризуются наибольшей выраженностью данного показателя.

По переменной «Управление чужими эмоциями» разница обнаружена между первым и вторым кластером (0,003), первым и третьим (0,003) и вторым и третьим (0,003). Наиболее выражен данный показатель в группе гармоничного кластера, наименьший показатель выявлен в группе с аффективным эмоционально-эстетическим типом предпосылок самореализации. Данное обстоятельство может свидетельствовать о том, что представители гармоничного кластера способны воздействовать на эмоциональное состояние окружающих, определять настроение группы и обладают зачатками манипулятивного поведения. В то время как студенты эмпатичного кластера проявляют такие способности ситуативно, в свою очередь представители аффективного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации склонны занимать пассивную позицию и не способны оказывать должного влияния на настроение в коллективе.

В шкале «Контроль экспрессии» существенные различия выявлены между первым и вторым кластером (0,003), вторым и третьим (0,003), первым и третьим

(0,003). Наименьшую способность к регуляции своего эмоционального поведения демонстрируют респонденты аффективного кластера, для них характерна произвольная экспрессия и эмоциональная расторможенность, это может негативно влиять на отношения с окружающими и в целом на социально-психологический климат группы.

Гармоничный тип эмоционально-эстетических предпосылок самореализации демонстрирует наиболее выраженную функцию контроля своего эмоционального поведения.

По переменной «Управление своими эмоциями» значимые различия выявлены между первым и вторым кластером (0,003), вторым и третьим (0,003), первым и третьим (0,003). Наибольшая разница по представленному показателю обнаружена между группами с аффективным и гармоничным типами эмоционально-эстетических предпосылок самореализации. Представители гармоничного и эмпатичного кластера гораздо в большей мере характеризуются умением держать под контролем свое эмоциональное состояние, поддерживать позитивный настрой и абстрагироваться от нежелательных негативных эмоций.

Достоверные различия по шкале «Понимание своих эмоций» были обнаружены для первого и второго кластеров (0,003), второго и третьего (0,003), первого и третьего (0,003). Представители аффективного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации испытывают проблемы с глубокой рефлексией, не всегда способны рационально обосновать свое эмоциональное состояние и потому в полной мере не готовы к осознанию первопричин своего настроения. Студенты гармоничного эмоционально-эстетического кластера, напротив, отличаются умением устанавливать причинно-следственные связи между событиями в своей жизни и актуальным эмоциональным состоянием, достаточно успешно описывают всю палитру эмоций, которые у них возникают и характеризуются высоким уровнем осознанности в данном аспекте.

По переменной «Межличностный эмоциональный интеллект» установлены различия между первым и вторым кластером (0,003), вторым и третьим (0,003), первым и третьим (0,003). Представители аффективного типа эмоционально-

эстетических предпосылок самореализации демонстрируют наименьшую способность к пониманию эмоционального состояния окружающих и умение воздействовать на него. В свою очередь, гармоничный кластер характеризуется способностью хорошо оценивать эмоции окружающих и в случае необходимости оказывать поддержку и благотворно влиять на окружающих.

Представители гармоничного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации по шкале «Внутриличностный эмоциональный интеллект», имеют статистически значимую разницу в выраженности данного показателя по отношению к аффективному и эмпатичному кластеру (0,003). Различия выявлены и между эмпатичным и аффективным кластером (0,003). Студенты из второго кластера демонстрируют наиболее выраженные показатели, что свидетельствует о развитом умении осознавать и контролировать свое эмоциональное поведение. У представителей аффективного кластера возникают трудности с ясной идентификацией своих эмоций и контролем над ними.

По переменной «Понимание эмоций» существенные различия обнаружены между первым и вторым кластером (0,003), вторым и третьим, первым и третьим (0,003). Представители гармоничного и эмпатичного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации характеризуются высокой проницательностью, способны хорошо ориентироваться в настроении окружающих и тем самым поддерживать атмосферу доброжелательности в своем окружении. Представители аффективного кластера, как было отмечено ранее, испытывают сложности с идентификацией эмоций окружающих и оказываются достаточно ригидными в ситуациях, когда происходит резкая смена условий жизнедеятельности и не всегда способны адекватно реагировать на ситуацию, в связи с чем возможно недопонимание и возникновение конфликтных ситуаций с окружающими.

Значимые различия по шкале «Управление эмоциями» выявлены между первым и третьим кластером (0,003), вторым и третьим (0,003), первым и вторым (0,003). Плохие регуляторные навыки эмоционального поведения демонстрируют представители аффективного типа эмоционально-эстетических предпосылок

самореализации. Такие студенты отличаются чрезмерной эмоциональностью, а демонстрация своего внутреннего состояния не всегда корректно соотносится с текущей ситуацией, что негативно сказывается на взаимодействии с окружающими.

По переменной «Позитивная экспрессивность» выявлены значимые различия в первом и втором кластере (0,003), втором и третьем (0,003), первом и третьем (0,003). Студенты гармоничного кластера охотнее транслируют положительные эмоции, демонстрируют позитивный настрой и благоприятно влияют на социально-психологический климат группы.

Существенные различия в выраженности переменной «Негативная экспрессивность» обнаружены между первым и вторым кластером (0,003), вторым и третьим, первым и третьим (0,003). В данном случае обнаруживается обратная тенденция, представители аффективного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации характеризуются более выраженным стремлением демонстрировать свое плохое настроение в различных ситуациях. Такие студенты не стесняются открыто выражать свое недовольство и негативные эмоции. В свою очередь, гармоничный и эмпатичный кластер характеризуется стремлением скрывать негативные эмоции от окружающих и концентрироваться на положительных аспектах.

По переменной «Внимание к эмоциям» значимые различия выявлены между первым и вторым кластером (0,003), вторым и третьим (0,003). Следует отметить, что наибольшая выраженность представленного показателя выявлена у представителей эмпатичного кластера. Такие студенты демонстрируют выраженную эмоциональную чувствительность, внимательны к эмоциональным состояниям своего окружения. Вероятно, это подтверждает предыдущий тезис относительно функции медиатора, которую на себя возлагают такие респонденты. Для них важен эмоциональный настрой в коллективе, позволяющий нормально функционировать и добиваться поставленных целей.

Достоверные различия по шкале «Принятие решений на основе эмоций» были обнаружены для первого и второго кластеров (0,003), второго и третьего

(0,003), первого и третьего (0,003). Как показали результаты эмпирического исследования, наиболее подвержен эмоциональному влиянию именно аффективный тип эмоционально-эстетических предпосылок самореализации. Такие респонденты довольно часто руководствуются внутренним состоянием и чрезмерно эмоционально реагируют на те или иные обстоятельства. Начиная от необдуманных решений, принятых под влиянием эйфории, и заканчивая откровенным выражением негатива по отношению к окружающим, что грозит последующим возникновением конфликта. Гармоничный кластер, напротив, выбирает для себя рациональный подход в решении поставленных задач и стремится нивелировать влияние своего эмоционального состояния на принятие решений.

По шкале «Сопереживание радости» достоверные различия были обнаружены для первого и второго кластеров (0,003), второго и третьего (0,003), первого и третьего (0,003). Эмпатичный тип эмоционально-эстетических предпосылок самореализации характеризуется доминированием представленного показателя среди двух других кластеров. Такие студенты в большей степени готовы разделить позитивные эмоции с окружающими, демонстрируют высокую эмпатию и установку на поддержку своих товарищей. Чувство радости за других людей переживается ими в равной степени, как и за самого себя, их отличает искренность и не поддельный интерес к жизни окружающих.

Значимые различия по переменной «Сопереживание несчастья» выявлены между первым и вторым кластером (0,003), вторым и третьим (0,003). Как и в случае с предыдущей шкалой, представленный показатель доминирует в группе эмпатичного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации. Такие студенты готовы оказывать поддержку и всячески помогать людям, оказавшимся в сложных жизненных ситуациях. Можно говорить о том, что они никогда не останутся безучастными при виде проблем у своих товарищей.

По шкале «Эмпатия» (Н. Холл, К. Барчард) статистически достоверные различия обнаружены между тремя кластерами (0,003). Наибольшее доминирование по представленной переменной выявлено у студентов с

эмпатичным типом эмоционально-эстетических предпосылок самореализации. Представители данной группы очень хорошо чувствуют настроение окружающих, глубоко сопереживают им, что иногда негативно сказывается на их собственном самочувствии.

По шкале «Эмоциональная осведомленность» установлены различия между первым и вторым кластером (0,003), вторым и третьим (0,003), первым и третьим (0,003). Студенты с гармоничным типом эмоционально-эстетических предпосылок самореализации демонстрируют высокие значения по данной переменной, их отличает глубокое понимание своего внутреннего состояния, стремление к рефлексии и желание разобраться в собственных чувствах.

По переменной «Управление своими эмоциями» выявлены различия между первым и вторым кластером (0,003), вторым и третьим (0,003), первым и третьим (0,003). Высокие значения данного показателя наблюдаются у студентов с гармоничным типом эмоционально-эстетических предпосылок самореализации. Такие респонденты характеризуются выраженной эмоциональной лабильностью и хорошей регуляцией эмоционального поведения, что способствует продуктивному взаимодействию с коллективом и позволяет хорошо адаптироваться к текущей ситуации.

Значимые различия обнаружены по показателю «Самомотивация» между первым и вторым кластером (0,006), а также между первым и третьим (0,003) и вторым и третьим (0,003). Респонденты гармоничного кластера демонстрируют выраженный контроль поведения, умение использовать свои эмоции для достижения нужного результата. Отметим низкий уровень представленного показателя в группе с аффективным типом эмоционально-эстетических предпосылок самореализации. Такие студенты часто не способны сдерживать эмоциональные реакции, а их поведение характеризуется спонтанностью и не учитывает текущую ситуацию, что негативно сказывается на их адаптивных возможностях и коммуникации с коллективом.

По переменной «Распознавание эмоций других» достоверные различия были обнаружены для первого и второго кластеров (0,003), второго и третьего (0,003),

первого и третьего (0,003). Студенты с эмпатичным и гармоничным типом эмоционально-эстетических предпосылок самореализации более успешны при попытках воздействовать на эмоциональное состояние своего окружения.

И наконец, существенные различия по переменной «Эстетические предпочтения» выявлены между первым и вторым кластером (0,003), вторым и третьим (0,003), первым и третьим (0,003). Студенты аффективного кластера демонстрируют средне-низкую выраженность данного показателя. Сформированность отдельных эстетических предпочтений у таких респондентов сочетается со стремлением приобщиться к отдельным видам искусства. В данной группе наибольший интерес вызывает кинематограф и музыкальные произведения развлекательных жанров. Респонденты эмпатичного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации отличаются более выраженной сформированностью эстетических предпочтений, позитивным настроем и пониманием глубины эмоционального спектра, стремлением к приобщению к новым продуктам культуры и творчества. У представителей гармоничного кластера обнаруживаются устойчивые эстетические предпочтения, но в то же время для них важно постоянное приобщение к новым продуктам культуры и искусства. Они характеризуются сформированным представлением о прекрасном, имеют широкий круг интересов в этой области и стремятся к глубокому анализу и осмыслению объектов культуры и творчества.

На следующем этапе был проведен факторный анализ переменных эмоционального интеллекта и эстетических предпочтений у студентов из разных кластеров. Полученные данные позволяют выстроить более четкое представление о структуре выделенных типов эмоционально-эстетических предпосылок самореализации. В качестве основного метода выделения факторов был использован метод «Главных компонент» с вращением «Варимакс», критерий сферичности Бартлетта – 0,001, адекватность выборки Кайзера-Мейера-Олкина составляет 0,649. В результате была выделена трехфакторная структура, накопленный процент дисперсии составил 67%.

Обратимся к результатам факторного анализа переменных аффективного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации, представленного в Таблице 7.

Таблица 7

**Факторная структура показателей аффективного эмоционально-эстетического типа предпосылок самореализации личности студентов**

N=94

| Шкала                                    | Фактор        |              |               |
|------------------------------------------|---------------|--------------|---------------|
|                                          | 1             | 2            | 3             |
| Эстетические предпочтения                | <b>0,869</b>  | -            | -             |
| Сопереживание несчастья                  | <b>0,820</b>  | -            | -             |
| Эмпатия (Холл)                           | <b>0,812</b>  | -            | -             |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект | <b>-0,782</b> | -            | -             |
| Сопереживание радости                    | <b>0,733</b>  | -            | -             |
| Принятие решений на основе эмоций        | <b>0,717</b>  | -            | -             |
| Межличностный эмоциональный интеллект    | <b>0,706</b>  | -            | -             |
| Эмоциональная осведомленность            | <b>0,635</b>  | -            | -             |
| Внимание к эмоциям                       | <b>0,575</b>  | -            | -             |
| Позитивная экспрессивность               | <b>0,571</b>  | -            | -             |
| Негативная экспрессивность               | <b>-0,444</b> | -            | -             |
| Общий эмоциональный интеллект            | -             | <b>0,904</b> | -             |
| Понимание эмоций                         | -             | <b>0,808</b> | -             |
| Управление эмоциями (Эмин)               | -             | <b>0,679</b> | -             |
| Управление чужими эмоциями               | -             | <b>0,714</b> | -             |
| Понимание чужих эмоций                   | -             | <b>0,613</b> | -             |
| Управление своими эмоциями               | -             | <b>0,552</b> | -             |
| Понимание своих эмоций                   | -             | <b>0,417</b> | -             |
| Самомотивация                            | -             | -            | <b>0,828</b>  |
| Эмпатия (Барчард)                        | -             | -            | <b>0,658</b>  |
| Распознавание эмоций других              | -             | -            | <b>0,586</b>  |
| Управление эмоциями (Холл)               | -             | -            | <b>0,417</b>  |
| Контроль экспрессии                      | -             | -            | <b>-0,319</b> |

Первый фактор аффективного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации включает в себя: эстетические предпочтения (0,869), сопереживание несчастья (0,820), эмпатия (0,812), внутриличностный эмоциональный интеллект (-0,782), сопереживание радости (0,733), принятие решений на основе эмоций (0,717), межличностный эмоциональный интеллект (0,706), эмоциональная осведомленность (0,635), внимание к эмоциям (0,575), позитивная экспрессивность (0,571), негативная экспрессивность (-0,444).

Полученные данные свидетельствуют, что эстетические предпочтения вносят значительный вклад в структуру аффективного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации студентов. Респонденты с выраженными эстетическими установками характеризуются высокими показателями эмпатии и сопереживания. При этом они в большей степени склонны реагировать на эмоциональный настрой в коллективе и чаще руководствуются внутренним состоянием и эмоциями при выборе стратегии взаимодействия с окружающими. Интересным представляется, что такие паттерны поведения обусловлены способностью респондентов не только понимать окружающих, но и определенным образом воздействовать на них.

Отдельно отметим, что эмоционально-эстетические предпосылки самореализации представленной группы связаны с выраженностью межличностного эмоционального интеллекта, при этом наблюдается обратная тенденция по значениям внутриличностного эмоционального интеллекта.

Иными словами, такие респонденты обращаются к внешнему миру в поисках эмоциональной подпитки, для них важным выступает взаимодействие и эмоциональный отклик от окружающих. При этом происходит смещение акцента внимания со своего внутреннего состояния на факторы извне; чем больше такие респонденты фокусируются на эмоциональном состоянии окружающих, тем меньше они демонстрируют негативные формы поведения и склонны транслировать позитивные эмоции.

Во второй фактор со значимыми весами вошли переменные: общий эмоциональный интеллект (0,904), понимание эмоций (0,808), управление чужими

эмоциями (0,714), управление эмоциями (0,679), понимание чужих эмоций (0,613), управление своими эмоциями (0,552), понимание своих эмоций (0,417).

Данный фактор обуславливает механизм реализации эмоционально-эстетических предпосылок самореализации у данной группы. Низкая выраженность эмоционального интеллекта и его компонентов негативно сказывается на процессе коммуникации и совместной деятельности в коллективе. По сути, данный фактор демонстрирует насколько оказывает влияние способность понимать свои и чужие эмоции на умение взаимодействовать с окружающими и устанавливать коммуникацию.

И, наконец, в третий фактор вошли переменные: самомотивация (0,828), эмпатия (0,658), распознавание эмоций других (0,586), управление эмоциями (0,417) и контроль экспрессии (-0,319).

Такие респонденты, обладая низкой эмоциональной чувствительностью и ригидностью, демонстрируют плохие навыки регуляции своего эмоционального поведения. Иными словами, низкий уровень эмоционального интеллекта не позволяет им в должной мере адекватно реагировать на изменения, происходящие в настоящий момент времени и продуктивно адаптироваться к ним, в связи с чем возможны разногласия и недопонимания в коллективе.

Рассмотрим результаты факторного анализа переменных эмоционального интеллекта и эстетических предпочтений у студентов с эмпатичным типом эмоционально-эстетических предпосылок самореализации. Критерий сферичности Бартлетта – 0,001, адекватность выборки Кайзера-Мейера-Олкина составляет 0,623. В результате была выделена трехфакторная структура, накопленный процент дисперсии составил 73%.

Обратимся к результатам факторного анализа эмпатичного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации у студентов, представленного в Таблице 8.

**Таблица 8**

**Факторная структура показателей эмпатичного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации личности студентов**

| Шкала                                    | Фактор       |              |               |
|------------------------------------------|--------------|--------------|---------------|
|                                          | 1            | 2            | 3             |
| Эстетические предпочтения                | -            | <b>0,307</b> | -             |
| Позитивная экспрессивность               | <b>0,327</b> | -            | -             |
| Негативная экспрессивность               | -            | -            | -             |
| Внимание к эмоциям                       | -            | -            | <b>0,440</b>  |
| Принятие решений на основе эмоций        | -            | -            | <b>-0,314</b> |
| Сопереживание радости                    | -            | -            | -             |
| Сопереживание несчастья                  | -            | -            | -             |
| Эмпатия (К. Барчард)                     | -            | -            | -             |
| Эмоциональная осведомленность            | -            | -            | -             |
| Управление эмоциями (Н.Холл)             | -            | -            | <b>0,506</b>  |
| Самотивация                              | -            | -            | <b>0,440</b>  |
| Эмпатия (Н.Холл)                         | -            | -            | <b>0,540</b>  |
| Распознавание эмоций других              | -            | -            | <b>0,339</b>  |
| Эмоциональный интеллект                  | <b>0,597</b> | -            | -             |
| Понимание чужих эмоций                   | -            | -            | -             |
| Управление чужими эмоциями               | -            | <b>0,609</b> | -             |
| Контроль экспрессии                      | -            | <b>0,714</b> | -             |
| Управление своими эмоциями               | <b>0,334</b> | -            | <b>0,310</b>  |
| Понимание своих эмоций                   | <b>0,905</b> | -            | -             |
| Межличностный эмоциональный интеллект    | <b>0,943</b> | -            | -             |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект | <b>0,943</b> | -            | -             |
| Понимание эмоций                         | <b>0,837</b> | -            | -             |
| Управление эмоциями (ЭМИн)               | -            | <b>0,950</b> | -             |

В первый фактор эмпатичного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации вошли следующие переменные: позитивная экспрессивность (0,327), общий эмоциональный интеллект (0,597), управление своими эмоциями (0,334), понимание своих эмоций (0,905), межличностный эмоциональный интеллект (0,943), внутриличностный эмоциональный интеллект (0,943), понимание эмоций (0,837).

Данный фактор характеризуется высокими нагрузками переменных общего эмоционального интеллекта, межличностного эмоционального интеллекта и

внутриличностного эмоционального интеллекта. Такие респонденты обладают выраженными способностями к эмпатии, обусловленные развитой эмоциональной чувствительностью и хорошими рефлексивными способностями. Глубокое осознание и понимание своего внутреннего состояния выступает основой для понимания окружающих, такие респонденты открыты в проявлении своих чувств и обладают достаточной компетентностью для продуктивной коммуникации.

Второй фактор в структуре эмпатичного кластера вошли такие показатели, как: эстетические предпочтения (0,307), управление чужими эмоциями (0,609), контроль экспрессии (0,714), управление эмоциями (0,950).

В соответствии с высокими нагрузками показателей управления эмоциями и контроля экспрессии, можно говорить о достаточном развитии способностей к эмоциональной регуляции таких респондентов. Навык управления своим эмоциональным поведением позволяет благотворно осуществлять коммуникацию, выстраивать гармоничные отношения со своим окружением и воздерживаться от лишней экспрессивности. Отметим важность эстетических предпочтений в саморегуляции эмоционального поведения таких респондентов. Вероятно, эстетические предпочтения выполняют роль регулятора эмоционального состояния, оказывая позитивное влияние на настроение субъекта.

В целом, полученные результаты свидетельствуют о хорошей эмоциональной устойчивости и достаточно выраженной эстетической чувствительности.

Третий фактор включает следующий переменные: внимание к эмоциям (0,440), принятие решений на основе эмоций (-0,314), управление эмоциями (0,506), самомотивация (0,440), эмпатия (0,540), распознавание эмоций других (0,339), управление своими эмоциями (0,310).

Наиболее значимой переменной в представленном факторе выступает эмпатия и управление эмоциями, что свидетельствует о способности таких респондентов подстраиваться под окружающих и оказывать на них благоприятное влияние, что позволяет добиваться гармоничных межличностных отношений. Важность эмоциональной составляющей для таких студентов, наряду с умением использовать свои эмоции во благо, говорят о хорошей эмоциональной

стабильности. Данное обстоятельство позволяет отметить тот факт, что эмоции, хотя и играют важную роль в их жизни, но такие респонденты умеют находить баланс и ориентируются в большей степени на рациональные стратегии в принятии решений, избегая импульсивных порывов. Можно сказать, что в них гармонично сочетается эмоциональная чувствительность и рациональный подход к жизни. Умение чувствовать окружающих и способность к пониманию своего внутреннего состояния продуктивно сказываются на личностном развитии таких респондентов и позволяют поддерживать внутреннюю мотивацию.

Перейдем к описанию факторной структуры гармоничного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации личности студентов. Критерий сферичности Бартлетта – 0,001, адекватность выборки Кайзера-Мейера-Олкина составляет 0,713. В результате была выделена трехфакторная структура, накопленный процент дисперсии составил 65%.

Результаты факторного анализа переменных гармоничного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации представлены в Таблице 9.

В первый фактор со значимыми весами попали такие переменные, как: понимание чужих эмоций (0,814), понимание эмоций (0,878), межличностный эмоциональный интеллект (0,718), общий показатель эмоционального интеллекта (0,652), сопереживание радости (0,335).

**Таблица 9**

**Факторная структура показателей гармоничного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации личности студентов**

**N=66**

| Шкала                             | Фактор |        |        |
|-----------------------------------|--------|--------|--------|
|                                   | 1      | 2      | 3      |
| Эстетические предпочтения         | -      | -      | 0,391  |
| Позитивная экспрессивность        | -      | -      | -0,308 |
| Негативная экспрессивность        | -      | -0,487 | -      |
| Внимание к эмоциям                | -      |        | -      |
| Принятие решений на основе эмоций | -      | -      | -      |

|                                          |       |       |       |
|------------------------------------------|-------|-------|-------|
| Сопереживание радости                    | 0,335 | -     | -     |
| Сопереживание несчастья                  | -     | -     | -     |
| Эмпатия (К. Барчард)                     | -     | -     | -     |
| Эмоциональная осведомленность            | -     | -     | -     |
| Управление эмоциями                      | -     | -     | -     |
| Самомотивация                            | -     | 0,391 | -     |
| Эмпатия (Н. Холл)                        | -     | 0,440 | -     |
| Распознавание эмоций других              | -     | 0,452 | -     |
| Эмоциональный интеллект                  | 0,652 | -     | -     |
| Понимание чужих эмоций                   | 0,814 | -     | -     |
| Управление чужими эмоциями               | -     | -     | 0,720 |
| Контроль экспрессии                      | -     | 0,595 | -     |
| Управление своими эмоциями               | -     | -     | 0,462 |
| Понимание своих эмоций                   | -     | 0,527 | -     |
| Межличностный эмоциональный интеллект    | 0,718 | -     | -     |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект | -     | 0,815 | -     |
| Понимание эмоций                         | 0,878 | -     | -     |
| Управление эмоциями                      | -     | -     | 0,821 |

Можно констатировать, что респонденты с гармоничным типом эмоционально-эстетических предпосылок самореализации характеризуются выраженной эмоциональной компетентностью и стремлением к глубокой рефлексии. Такие респонденты демонстрируют достаточно выраженную эмоциональную чувствительность и способность к сопереживанию. Хорошие навыки в межличностном взаимодействии помогают им выстраивать гармоничные и доверительные отношения с окружающими, а также позволяют им находить общие точки соприкосновения с разными людьми. В целом, данный фактор указывает на способность таких респондентов адекватно воспринимать окружающих, сопереживать им и продуктивно взаимодействовать с ними.

Второй фактор в структуре гармоничного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации вошли такие показатели как: внутриличностный эмоциональный интеллект (0,815), контроль экспрессии (0,595), понимание своих

эмоций (0,527), распознавание эмоций других (0,452), эмпатия (0,440), самомотивация (0,391), негативная экспрессия (-0,487).

Определяющими показателями данного фактора выступают внутриличностный эмоциональный интеллект и контроль экспрессии. Такие респонденты прислушиваются к своему внутреннему состоянию и способны чрезвычайно эффективно контролировать свое эмоциональное поведение. При наличии конфликтной ситуации они склонны сохранять спокойствие и не поддаваться негативным эмоциям. Их отличает развитая способность находить внутреннюю мотивацию для личностного роста и достижения высоких результатов, несмотря на внешние негативные влияния. В стрессовых ситуациях такие респонденты сохраняют внутренний баланс и устойчивость, способны мотивировать и благоприятно влиять на окружающих.

Наличие выраженной эмоциональной компетентности у таких студентов способствует сохранению у них объективного взгляда на ситуацию, а также позволяет склонить окружающих к рациональному решению проблемы. Представленный фактор отражает внутреннюю стабильность, хорошие регуляторные характеристики эмоционального поведения и обеспечивает продуктивность деятельности и гармоничные отношения с окружающими.

И, наконец, в третий фактор гармоничного типа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации вошли переменные: управление эмоциями (0,821), управление чужими эмоциями (0,720), эстетические предпочтения (0,391), управление своими эмоциями (0,462), позитивная экспрессивность (-0,308).

Такие респонденты демонстрируют выраженные способности контролировать свое эмоциональное состояние, проявляют умеренную сдержанность в демонстрации своих чувств и готовы в случае необходимости снизить напряжение в коллективе или мотивировать на достижение результата своих товарищей. Сопереживание и выражение позитивных эмоций носит у них рациональный характер и соответствует текущей ситуации. Сдержанность в проявлении экспрессивности обуславливается стремлением к сохранению внутреннего баланса и гармонии в общении с окружающими. Развитая

эстетическая чувствительность позволяет таким субъектам познавать красоту внешнего мира и формировать необходимый эмоциональный настрой, что благоприятно сказывается на их личностном развитии и общении с окружающими. Такие респонденты не склонны проявлять излишнюю эмоциональность, отличаются развитым чувством красоты, достаточно уравновешены и продуктивны в деятельности и межличностном общении.

Таким образом, проведенный факторный анализ позволил выявить специфические характеристики в структуре разных типов эмоционально-эстетических предпосылок самореализации личности студентов.

Аффективный тип эмоционально-эстетических предпосылок самореализации характеризуется слабо сформированными эстетическими установками, плохим контролем эмоционального поведения, выраженной экспрессивностью, недостаточным развитием способности к пониманию своих и чужих эмоций. Такие респонденты склонны к чрезмерному эмоциональному реагированию, что негативно сказывается на продуктивности деятельности и межличностном общении в коллективе. В стрессовых и конфликтных ситуациях демонстрируют склонность к принятию решений на основе эмоций, отличаются средней выраженностью эмпатии и доминированием негативной экспрессивности.

Эмпатичный тип эмоционально-эстетических предпосылок самореализации демонстрирует достаточно высокие показатели понимания чужих эмоций, выраженную позитивную экспрессивность и внимание к эмоциям, характеризуется более рациональными стратегиями в принятии решений. Эстетическая чувствительность выполняет роль регулятора эмоционального состояния у таких респондентов, оказывая позитивное влияние на настроение. Главной отличительной чертой представленного типа выступает высокоразвитая эмпатия. Такие респонденты очень чувствительны к эмоциональному состоянию окружающих, проявляют сочувствие и готовы сопереживать, что иногда негативно сказывается на их собственном психоэмоциональном состоянии и продуктивности деятельности.

Гармоничный тип эмоционально-эстетических предпосылок самореализации отличается развитым эмоциональным интеллектом, выраженной способностью не только понимать окружающих, но и эффективно влиять на них. При этом средняя выраженность эмпатии и сдержанность в экспрессии, наряду с хорошим контролем эмоционального поведения, позволяет таким респондентам хорошо ориентироваться в текущей ситуации, выбирать рациональные стратегии в принятии решений, что положительно сказывается на результативности деятельности и межличностном общении у таких субъектов. Развитая эстетическая чувствительность позволяет таким субъектам познавать красоту внешнего мира и формировать необходимый эмоциональный настрой, что благоприятно сказывается на их личностном развитии и общении с окружающими.

### **Выводы по второй главе**

В рамках эмпирического исследования были выявлены эмоционально-эстетические особенности личности у студентов. Полученные результаты указывают на средний уровень развития эмоционального интеллекта у студентов, достаточно развитые эмпатические и рефлексивные способности.

Эстетические предпочтения находятся у них в зоне развития и характеризуются уровнем частичной сформированности.

В результате кластерного анализа были выявлены типологические особенности проявления эмоционально-эстетических предпосылок самореализации у студентов. Для подтверждения различий и правомерности выделенных типов был использован однофакторный дисперсионный анализ с поправкой Уэлча и апостериорный тест Геймса-Хауэлла с поправкой Бонферрони.

На следующем этапе был проведен факторный анализ переменных эмоционального интеллекта и эстетических предпочтений у студентов с разными типами эмоционально-эстетических предпосылок самореализации. Полученные данные позволили раскрыть структуру выделенных типов эмоционально-эстетических предпосылок самореализации и обозначить их специфику.

Аффективный тип эмоционально-эстетических предпосылок самореализации характеризуется низким уровнем эмоционального интеллекта, эгоцентрической установкой при взаимодействии с окружающими, эмоциональной расторможенностью и плохой регуляцией своего эмоционального поведения. Представленная группа отличается негативной экспрессивностью и слабой сформированностью отдельных эстетических предпочтений.

Эмпатичный тип эмоционально-эстетических предпосылок самореализации отличается развитым эмоциональным интеллектом, выраженностью эмпатии, позитивной экспрессивностью и способностью к сопереживанию. Также отмечается достаточная сформированность эстетических предпочтений.

Гармоничный тип эмоционально-эстетических предпосылок самореализации характеризуется развитым эмоциональным интеллектом, хорошим контролем поведения и эмоциональной гибкостью. У таких респондентов сформированы устойчивые эстетические предпочтения, позволяющие находить баланс между чувственным и эстетическим восприятием действительности.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выделить три группы респондентов с разными типами эмоционально-эстетических предпосылок самореализации личности и выявить различия в их структурной организации.

### ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИМИ ПРЕДПОСЫЛКАМИ

#### 3.1 Психологическая специфика самореализации студентов с аффективным эмоционально-эстетическим типом предпосылок

В рамках эмпирического исследования был проведен анализ самореализации респондентов с аффективным типом эмоционально-эстетических предпосылок. Были выявлены специфические особенности самореализации и установлена взаимосвязь эмоционально-эстетических характеристик представленной группы и переменных самореализации.

Перейдем к результатам диагностики самореализации по методике «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ). Обратимся к средним значениям, полученным по показателям самореализации у студентов аффективно-эстетического типа, Рисунок 5.



**Рисунок 5. Выраженность показателей самореализации у студентов с аффективным эмоционально-эстетическим типом предпосылок (n=94)**

**Примечание:** УП - установки преобразования, УПр - установки приспособления, АКТ - активность, ИН - инертность, ОПТ - оптимистичность, ПЕС - пессимистичность, ИНТ - интернальность, ЭКС - экстернальность, МД - мотивация достижения, МИ - мотивация, КРТ - креативность, КНС - консервативность, РЕЗ - результативность, УДВЛ - удовлетворенность настоящим, НЕУДВЛ - не удовлетворенность настоящим, СБ - ситуативные барьеры, ЛБ - личностные барьеры.

Как видно из полученных результатов по восьми шкалам выявлены низкие и средне-низкие значения показателей самореализации, а именно по шкалам: «установки преобразования», «активность», «оптимистичность», «интернальность», «мотивация достижения», «креативность», «удовлетворенность качеством жизни» и «результативность». Низкие показатели студентов с аффективно-эстетическим типом по данным шкалам свидетельствуют о доминировании выраженной эмоциональности, импульсивности в принятии решений и пассивном характере самореализации.

У респондентов в данной выборке отмечается чрезмерная экспрессивность, стремление к избеганию негативных внешних оценок и тенденция фиксироваться на препятствиях в самореализации. Иными словами, они скорее будут переживать свои провалы, обвинять окружающих и внешние условия, нежели предпринимать активные попытки разрешения ситуации.

Недостаточно устойчивые цели ограничивают активность таких респондентов и, как следствие, порождают неудовлетворенность настоящим. Можно говорить о том, что низкие показатели по представленным шкалам снижают адаптивные характеристики и негативно сказываются на самореализации у студентов.

Такие респонденты демонстрируют пессимистичные установки в прогнозировании своего будущего, характеризуются слабой продуктивностью самореализации и используют однотипные фиксированные формы самопрезентации.

Отметим выраженность барьеров самореализации у таких респондентов, у них выявлены как личностные особенности, препятствующие продуктивной самореализации, так и ситуативные препятствия. Иными словами, они подвержены внешнему влиянию, характеризуются плохо выраженным самоконтролем,

обладают недостаточно развитыми приемами самопрезентации и чрезмерно эмоционально реагируют даже на незначительные трудности.

Отдельно проанализируем доминирующие виды самореализации у студентов представленного кластера, Рисунок 6.

Полученные результаты свидетельствуют о преобладании личной самореализации у респондентов с аффективным эмоционально-эстетическим типом предпосылок. Такие студенты уделяют наибольшее внимание собственному развитию и совершенствованию себя как личности.

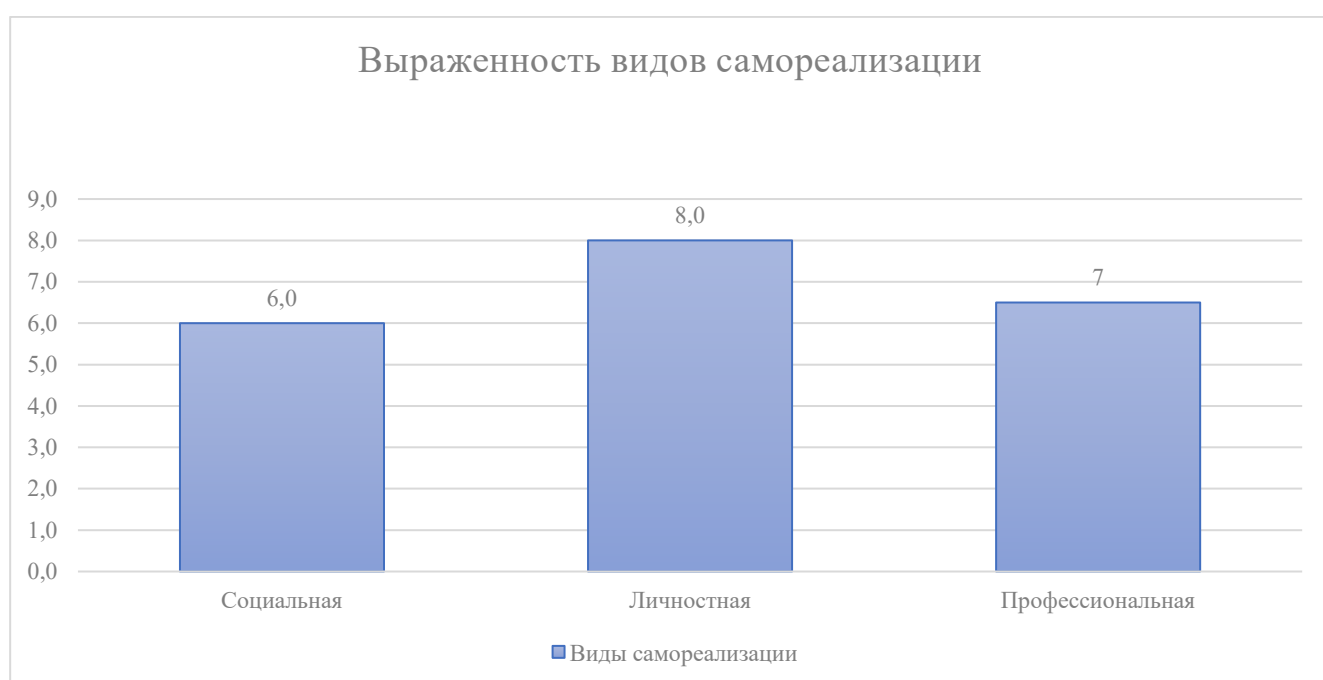


**Рисунок 6. Выраженность разных видов самореализации у респондентов с аффективным эмоционально-эстетическим типом предпосылок**

Профессиональная самореализация находится на втором месте по значимости для студентов данного кластера, что может говорить о том, что важность успеха в освоении профессиональных навыков играет для них определенную значимую роль. Можно предположить, что стремление к профессиональному росту обеспечивает и личностное самосовершенствование студентов с аффективно-эстетическим типом. Учебная деятельность, сопряженная с освоением профессиональных навыков, является инструментом для личностной самореализации таких респондентов.

Социальная самореализация студентов представленного кластера характеризуется низкой выраженностью. Подобное можно объяснить тем, что у студентов аффективно-эстетического типа наблюдается некоторая сложность в выстраивании коммуникаций, тому виной достаточно выраженная пассивность и стремление ограничиться формальными контактами с коллективом.

Для раскрытия специфики самореализации у студентов с аффективно-эстетическим типом предпосылок был проведен корреляционный анализ между отдельными переменными самореализации, Таблица 10.

Таблица 10.

**Интеркорреляции переменных самореализации у респондентов с аффективным эмоционально-эстетическим типом предпосылок**

N=94

| Переменные самореализации | Активность | Консервативность | Личностные барьеры |
|---------------------------|------------|------------------|--------------------|
| Экстернальность           | 0,247*     |                  |                    |
| Мотивы достижения         | -0,225*    |                  |                    |
| Удовлетворенность         |            |                  | -0,221*            |
| Результативность          |            | 0,301**          | 0,238*             |

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

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Полученные данные показали наличие определенных связей переменных в структуре самореализации студентов с аффективным эмоционально-эстетическим типом предпосылок. Можно отметить наличие достоверно значимой связи между активностью и экстернальностью, что говорит о том, что при высокой мотивации и стремлении к достижению цели в процессе самореализации отмечается потеря самоконтроля. Кроме того, активность самореализации таких респондентов, как правило, побуждается извне, им необходимы определенные условия для раскрытия своего потенциала.

Проявление активности у таких студентов сопровождается внутренним дискомфортом и неуверенностью в достижении результата, им необходима поддержка и одобрение окружающих. Кроме того, излишняя ответственность

может негативно сказываться на психоэмоциональном состоянии таких респондентов, в связи с чем они предпочитают выступать в роли исполнителя или занимать позицию наблюдателя.

Корреляция консервативности и результативности демонстрирует успех в самореализации при условии применения стандартных, привычных схем самовыражения. Студенты аффективного эмоционально-эстетического типа предпочитают отработанные и проверенные схемы самопрезентации, позволяющие добиваться прогнозируемых результатов.

Такая стереотипность поведения и тенденция действовать шаблонно негативно сказываются на продуктивности самореализации, что приводит к отказу от намеченных целей и потере мотивации.

Отрицательная связь личностных барьеров с удовлетворенностью качеством жизни подтверждает тот факт, что у студентов данной группы ориентир на внутреннее «Я» и личностная самореализация преобладают.

Иными словами, продуктивность самореализации напрямую зависит от личностных особенностей таких респондентов. Выраженная тревога, неуверенность в своих силах и эмоциональная расторможенность выступают препятствием на пути самоосуществления.

Общественное мнение и стремление поддержать самооценку на должном уровне ограничивают таких респондентов в выборе средств самопрезентации, а внутренние установки выступают препятствием для достижения значимых результатов.

Личностные барьеры отрицательно связаны с результативностью самореализации. Как отмечалось выше, внутренний потенциал таких респондентов остается нераскрытым в должной мере в силу их личностной специфики. Однако создание комфортных условий и нивелирование влияния негативных факторов позволяет таким респондентам повысить результативность самореализации.

На следующем этапе исследования был проведен корреляционный анализ показателей самореализации и эмоционально-эстетических характеристик представленной группы с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты корреляционного анализа показателей самореализации и эмоционально-эстетических предпосылок представлены в Таблицах 11,12,13.

**Таблица 11.**

**Взаимосвязь переменных самореализации и эмоционального интеллекта**

**N=94**

| Переменные                  | Внимание к эмоциям | Принятие решений на основе эмоций | Сопереживание радости | Эстетические предпосылки |
|-----------------------------|--------------------|-----------------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Установки на преобразование |                    |                                   | 0,259*                | 0,345*                   |
| Инертность                  | 0,223*             |                                   |                       |                          |
| Неудовлетворенность         |                    | 0,285*                            |                       |                          |
| Результативность            | - 0,231*           |                                   |                       |                          |

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

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Выявлена положительная корреляция между переменной инертность самореализации и вниманием к эмоциям, что в контексте представленного кластера может быть обосновано тем, что респонденты с повышенной эмоциональной чувствительностью проявляют некоторую заторможенность и пассивность в самоосуществлении. Чрезмерная фиксация на внутреннем состоянии и ориентация на окружающих не позволяют таким респондентам в должной мере проявить себя, активность таких субъектов ограничивается сомнениями и неуверенностью в достижении поставленной цели.

То есть, чем выше у таких студентов внимание к эмоциональным проявлениям окружающих, тем ниже активность и энергичность в процессе самоосуществления. Корреляция между данными показателями свидетельствует не о высоком эмоциональном интеллекте респондентов в данной группе, а скорее о том, что сосредоточенность на эмоциях не дает возможности переключаться, все внимание сосредотачивается на внутренних переживаниях, что приводит к использованию однотипных форм самопрезентации. Респонденты демонстрируют эмоциональную осознанность, без перехода к конкретным действиям, что

негативно сказывается на их самореализации, так как фиксация на эмоциях способна вызывать у них тревожность и снижать уровень активности.

Студенты представленной группы редко проявляют инициативность и неохотно прибегают к новым способам самовыражения.

Отрицательная корреляция между переменной результативность самореализации и шкалой внимание к эмоциям подкрепляет предыдущий тезис: чем чаще респонденты будут сосредотачиваться на эмоциях, тем реже будет отмечаться продуктивность самореализации.

Обнаруженная взаимосвязь шкалы принятие решения на основе эмоций и переменной неудовлетворенность жизнью свидетельствует о том, что импульсивность в принятии решений, основанная на эмоциональном состоянии, не приводит к достижению значимых результатов и, как следствие, ведет к неудовлетворенности как своими действиями, так и самим собой.

Часто такие студенты выбирают контрпродуктивные и пассивные стратегии самопрезентации, в связи с чем ограничивают возможности для реализации своего потенциала и достижения поставленных целей.

Положительная корреляция между шкалой сопереживание радости, эстетические предпочтения и установками на приспособление самореализации говорит о том, что такие респонденты демонстрируют адаптивные стратегии взаимодействия в коллективе с целью получить одобрение окружающих. Можно сказать, что способность к эмоциональному сопереживанию продиктована стремлением подстроиться под окружающих, занять свое место в коллективе и быть признанным. Конформное поведение позволяет им сгладить острые углы, сместить акцент внимания с собственных достижений на групповые и приобщиться к коллективным успехам.

Можно сделать вывод о том, что студенты аффективного кластера при частичной сформированности эстетических предпочтений достаточно пассивны в самоосуществлении, используют стандартные способы самопрезентации и адаптивные стратегии взаимодействия с окружающими.

Рассмотрим обнаруженные взаимосвязи переменных самореализации и показателей эмоционального интеллекта, Таблица 12.

Таблица 12

**Взаимосвязь переменных самореализации и эмоционального интеллекта**

**N=94**

| Самореализация   | Эмоциональная осведомленность | Самотивация    | Эмпатия        |
|------------------|-------------------------------|----------------|----------------|
| Инертность       |                               | <b>-0,217*</b> |                |
| Мотивы избегания | <b>0,281*</b>                 |                |                |
| Результативность |                               |                | <b>-0,273*</b> |

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

**\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)**

Эмоциональная осведомленность имеет достоверно значимую связь с мотивами избегания самореализации. Можно сказать, что глубокое понимание своего внутреннего состояния выступает в качестве препятствия на пути к самосовершенствованию. Иными словами, такие респонденты склонны к излишней саморефлексии, что негативно сказывается на их самоосуществлении. Такие студенты предпочитают стабильность и размеренность, избегают ответственности и стараются прикладывать минимум усилий для достижения результата.

Отрицательная корреляция между шкалой самотивация и инертность самореализации свидетельствует о том, что при усилении контроля за эмоциональным поведением такие респонденты способны демонстрировать должную мотивацию и активность в достижении поставленных целей, тем самым преодолевая ограниченность в способах самовыражения и повышая эффективность процесса самоосуществления.

Также, обратная взаимосвязь выявлена между шкалой эмпатии и результативностью самореализации. Можно констатировать, что ориентация на окружающих и стремление быть принятым, не позволяют в должной мере таким респондентам раскрыть свой внутренний потенциал.

Стремление сопереживать своим товарищам и выраженная эмпатия в данном случае используется как адаптивная стратегия для поддержания собственной самооценки, при этом самореализация таких респондентов будет носить инертный характер в силу ее пассивности.

Проанализируем взаимосвязи переменных самореализации и показателей эмоционального интеллекта (Таблица 13).

Таблица 13

**Взаимосвязь переменных самореализации и эмоционального интеллекта**

**N=94**

| Переменные                            | АКТ           | МД            | СБ             | ИНТ           | КНС           |
|---------------------------------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------------|
| Межличностный эмоциональный интеллект | <b>0,234*</b> |               |                |               |               |
| Контроль экспрессии                   |               | <b>0,266*</b> |                | <b>0,247*</b> | <b>0,221*</b> |
| Управление эмоциями                   |               | <b>0,250*</b> |                |               |               |
| Понимание чужих эмоций                |               |               | <b>-0,269*</b> |               |               |

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

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); условные обозначения:

АКТ — активность, МД — мотивация достижения, СБ — ситуативные барьеры, ИНТ — интернальность, КНС — консервативность.

Выявлена положительная корреляция переменной активность самореализации и показателя межличностного эмоционального интеллекта, что говорит о том, что чем чаще респонденты с аффективным типом будут демонстрировать эмоциональную чувствительность и занимать активную позицию при взаимодействии с окружающими, тем более продуктивный характер будет носить их самореализации.

Положительная взаимосвязь обнаружена между мотивацией достижения самореализации и показателем управление эмоциями.

Иными словами, успешность самоосуществления таких студентов во многом кроется в способности контролировать свои эмоциональные проявления. Можно предположить, что при должной регуляции своего эмоционального поведения

такие респонденты чувствуют себя более уверенно и способны достигать значимых результатов.

Обратная взаимосвязь выявлена между переменной ситуативные барьеры и субшкалой понимание чужих эмоций. Можно констатировать, адекватное восприятие окружающих выступает важным условием для преодоления дискомфорта в коммуникации у таких студентов и способствует формированию более благоприятных условий для их самоосуществления.

Больше всего корреляций установлено между шкалой контроль экспрессии и переменными интернальность, мотивация достижений и консерватизм самореализации. Из этого следует, что при выраженной регуляции своего эмоционального поведения будет отмечаться увеличение интенсивности самореализации, так как появляется уверенность в собственных силах и формируется устойчивая мотивация к достижению цели.

При этом стоит отметить, что такие респонденты будут использовать стандартные приемы самовыражения, ориентированные на достижение поставленных целей, что несколько ограничивает их возможности, но при этом гарантирует прогнозируемый результат. При потере мотивации и снижении контроля экспрессии такие студенты склонны отказываться от намеченных целей.

Таким образом, способность к эмоциональной регуляции выступает ключевым фактором, влияющим на активность в самореализации и достижении жизненных целей. Примечательно, что высокий уровень межличностного понимания сглаживает потенциальные препятствия на пути к самоосуществлению, способствуя более эффективному взаимодействию с окружающими. Однако консервативные стратегии самопрезентации значительно ограничивают креативность таких студентов и затрудняют процесс самоосуществления.

На наш взгляд, продуктивность самореализации представленной группы обуславливается оптимальным балансом эмоциональной чувствительности, самоконтроля и способностью фокусироваться на собственных целях.

Подводя итог, отметим, что у студентов аффективного кластера, чьи эстетические предпочтения формируются под влиянием сиюминутных интересов,

преобладание эмоционального реагирования над рациональным планированием отражается на эффективности самореализации. Фиксация на эмоциях и импульсивные решения препятствуют целенаправленному, спланированному самовыражению. Стремление к социальному одобрению негативно сказывается на результативности самореализации.

### **3.2 Психологический анализ самореализации студентов с эмпатичным типом эмоционально-эстетических предпосылок**

В рамках эмпирического исследования нами был проведен анализ самореализации респондентов с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок. Были выявлены специфические особенности самореализации и установлена взаимосвязь эмпатично-эстетических характеристик и переменных самореализации.

На первом этапе были проанализированы средние значения переменных самореализации по методике «Многомерный опросник самореализации личности» у студентов, Рисунок 7.

В целом, можно констатировать достаточно продуктивный характер самореализации у студентов данного кластера, так как по переменным, которые способствуют эффективной и успешной самореализации, выявлены средние и средневысокие показатели.

Эмпатичный эмоционально-эстетический кластер характеризуется средневысоким показателем по установкам на приспособление, активности самореализации, мотивам избегания, экстернальности, личностным барьерам и средними значениями по шкале установки на преобразование, оптимистичность и результативность. Такие респонденты готовы помогать окружающим и активно используют свой внутренний потенциал для установления эффективной коммуникации в коллективе. Однако они не всегда склонны занимать лидерские позиции и отстаивать свою точку зрения. Хорошие адаптивные способности позволяют им легко найти свое место в коллективе. Студенты эмпатичного

эмоционально-эстетического типа отличаются хорошим уровнем результативности самореализации, достаточно выраженной активностью, устойчивой внутренней мотивацией и позитивным психоэмоциональным настроем.

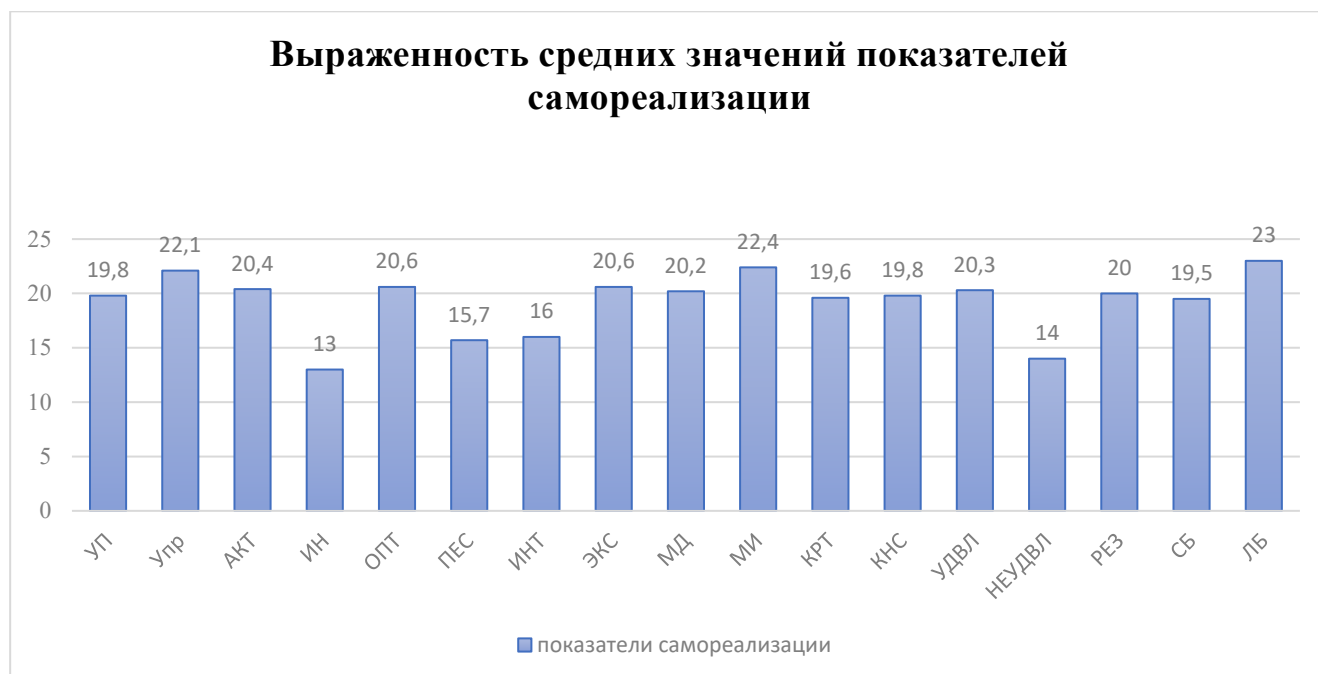


**Рисунок 7. Выраженность показателей самореализации у студентов с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок (n=83)**

**Примечание:** УП — установки преобразования, УПр — установки приспособления, АКТ — активность, ИН — инертность, ОПТ — оптимистичность, ПЕС — пессимистичность, ИНТ — интернальность, ЭКС — экстернальность, МД — мотивация достижения, МИ — мотивация, КРТ — креативность, КНС — консервативность, РЕЗ — результативность, УДВЛ — удовлетворенность настоящим, НЕУДВЛ — неудовлетворенность настоящим, СБ — ситуативные барьеры, ЛБ — личностные барьеры.

Процесс самореализации таких респондентов протекает в плоскости межличностных отношений, они стремятся занять определенную роль в коллективе и добиться признания у своих товарищей.

Достаточно выраженные личностные и ситуативные барьеры в самореализации накладывают определенный негативный отпечаток на продуктивность процесса самоосуществления у таких респондентов. Выраженная экстернальность и мотивы избегания указывают на адаптивный характер самореализации представителей эмпатичного эмоционально-эстетического типа.

Отдельно были проанализированы доминирующие виды самореализации у студентов эмпатично-эстетического кластера, Рисунок 8.

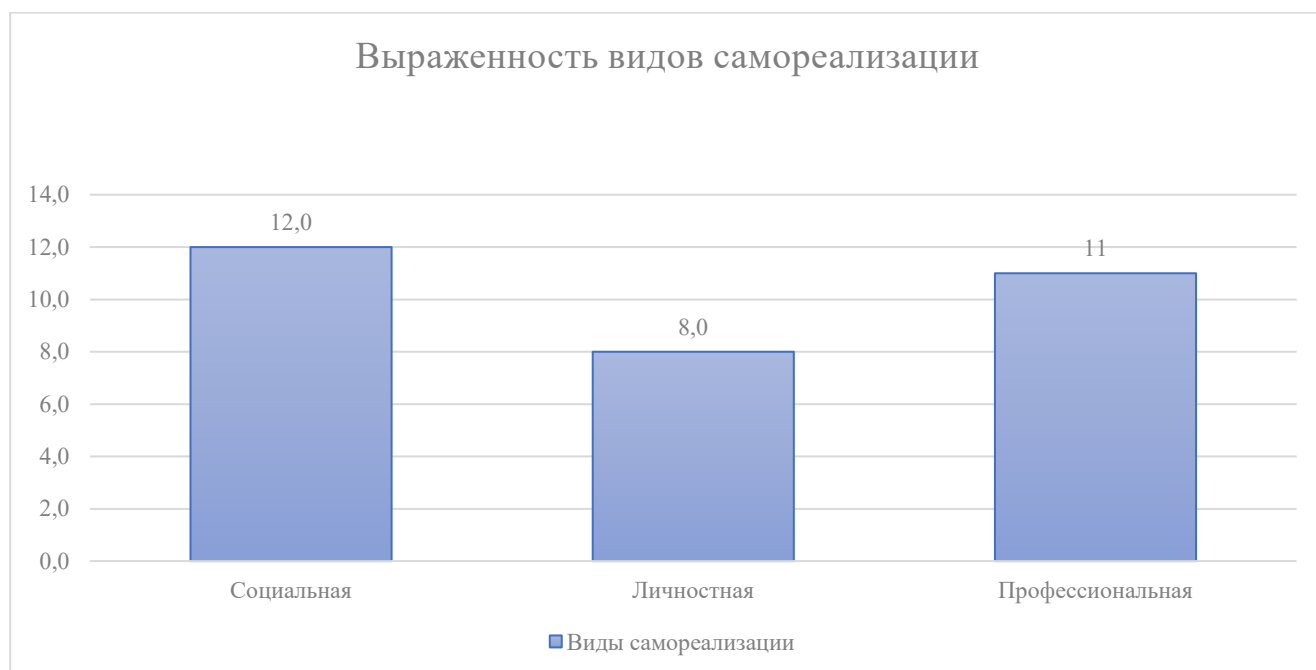


**Рисунок 8. Выраженность разных видов самореализации у респондентов с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок (n=83)**

Представленные результаты демонстрируют социальную ориентацию самореализации студентов эмпатичного эмоционально-эстетического типа. Можно сделать вывод о том, что выявленные особенности самореализации таких респондентов предполагают большую предрасположенность в самореализации через активное общественное взаимодействие. Студентам наиболее важно заниматься общественной деятельностью, что будет способствовать приобретению определенного социального статуса в обществе.

Профессиональная самореализация находится на достаточно высоком уровне, что можно объяснить спецификой обучения респондентов.

Для раскрытия специфики самореализации студентов с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок был проведен корреляционный анализ между переменными представленного феномена, Таблица 14.

Согласно представленной таблице, отмечается обратная корреляция переменных установки на преобразование, мотивация избегания и консерватизм. Студентам данного кластера свойственно стремление к положительному

изменению жизни вокруг себя, но для этого им требуются благоприятные условия и поддержка окружающих.

Таблица 14

**Интеркорреляции переменных самореализации у респондентов с  
эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок**

N=83

| Переменные самореализации | Установки на преобразование | Инертность      | Оптимистичность |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------|-----------------|
| Итернальность             |                             |                 | <b>-0,251*</b>  |
| Мотивы достижения         |                             | <b>-0,327**</b> |                 |
| Мотивы избегания          | <b>-0,242*</b>              |                 |                 |
| Креативность              |                             |                 | <b>0,307**</b>  |
| Консервативность          | <b>-0,253*</b>              |                 |                 |
| Неудовлетворенность       | <b>-0,224*</b>              |                 |                 |

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

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Выявлена обратная корреляция переменных установки на преобразование, мотивация избегания и консерватизм. Студентам данного кластера свойственно стремление к положительному изменению жизни вокруг себя, но для этого им требуются благоприятные условия и поддержка окружающих.

Мотивация избегания не позволяет в должной мере реализовать свой потенциал, такие респонденты предпочитают адаптивные стратегии и выбирают консервативные формы самопрезентации.

При установке на преобразование отмечается активная жизненная позиция с высоким уровнем адаптивности, что нивелирует негативный фон от потенциальных неудач.

Отрицательная взаимосвязь инертности и мотивации достижения свидетельствует о том, что чем выше стремление к достижению поставленных целей, тем большую активность демонстрируют студенты данной группы. Инертность тормозит прогресс самореализации субъекта и не позволяет раскрыть свой потенциал.

Обратная корреляция оптимистичности и интернальности указывает на то, что позитивный настрой выступает ведущим условием регуляции процесса самоосуществления. Положительные эмоции и уверенность в успешном исходе деятельности способствуют большей сосредоточенности студентов данного кластера. Также оптимизм коррелирует с креативностью, что выступает свидетельством того, что позитивный настрой позволяет респондентам реализовывать задуманное и пробовать новые тактики и способы самопрезентации.

На следующем этапе исследования был проведен корреляционный анализ показателей самореализации и эмоционально-эстетических предпосылок у студентов данного кластера, результаты представлены в Таблицах 15,16,17.

**Таблица 15.**

**Взаимосвязь переменных самореализации и эмоционального интеллекта**

**N=83**

| Переменные                  | Позитивная экспрессия | Принятие решений на основе эмоций | Эмпатия |
|-----------------------------|-----------------------|-----------------------------------|---------|
| Установки на преобразование |                       |                                   | 0,259*  |
| Инертность                  |                       | 0,285*                            |         |
| Оптимистичность             | 0,227*                |                                   |         |
| Результативность            |                       |                                   | 0,261*  |
| Удовлетворенность           | 0,291*                |                                   |         |
| Эстетические предпочтения   | 0,345*                |                                   |         |

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

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Позитивная экспрессия и эстетические предпосылки коррелируют с переменной оптимистичность самореализации, что свидетельствует о том, что такие респонденты восприимчивы к настроениям в коллективе. Выражение радости и прочих положительных эмоций способствует формированию у них оптимистичного настроения на будущее и позволяет поддерживать комфортный уровень социально-психологического климата в коллективе. Позитивная экспрессивность способствует формированию чувства удовлетворенности собой и своей жизнью и поддерживает достаточный уровень активности в

самоосуществлении таких респондентов. Студенты используют положительные эмоции в качестве подкрепления уверенности в своих силах, что позволяет им поддерживать мотивацию на достижение результата и позитивно сказывается на продуктивности самореализации. Обращение к произведениям искусства выступает дополнительным фактором, способствующим развитию эмоциональной чувствительности и позитивного психоэмоционального настроения.

Принятие решений на основе эмоций коррелирует с инертностью самореализации, это может свидетельствовать о том, что эмоциональное реагирование негативно сказывается на выборе стратегии самопрезентации, что в конечном счете приводит снижению активности и стремлению таких студентов абстрагироваться от ситуации и переложить ответственность на окружающих.

Связь эмпатии с установкой на преобразование и результативностью самореализации указывает на то, что эмоциональная чувствительность и способность понимать окружающих позволяют таким респондентам не только адаптироваться к текущим условиям, но и определить сферы приложения своих усилий для достижения намеченного результата.

При проявлении должной активности такие респонденты способны достигать значимых результатов и укреплять авторитет в коллективе, что позитивно сказывается на процессе самореализации таких студентов.

Они испытывают чувство удовлетворения и гордость, когда вносят значительный вклад в общегрупповой результат.

В такие моменты представители эмпатичного эмоционально-эстетического кластера настойчивы в достижении своих целей и уверенно смотрят в будущее. В критических ситуациях склонны к рефлексии и работе над ошибками.

Рассмотрим взаимосвязи переменных самореализации и показателей эмоционального интеллекта, данные представлены в Таблице 16.

**Таблица 16**

**Взаимосвязь переменных самореализации и эмоционального интеллекта**

**N=83**

| Переменные                  | Управление своими эмоциями | Эмпатия       | Управление эмоциями других |
|-----------------------------|----------------------------|---------------|----------------------------|
| Установки на преобразование |                            | <b>0,227*</b> |                            |
| Активность                  | <b>0,241*</b>              |               |                            |
| Удовлетворенность           |                            | <b>0,261*</b> | 0,013                      |
| Результативность            |                            |               | <b>-0,273*</b>             |

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

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

У студентов с эмпатичным типом эмоционально-эстетических предпосылок отмечается положительная корреляция между шкалами управление своими эмоциями и активностью самореализации. Респонденты данного кластера посредством выраженного контроля эмоционального поведения поддерживают устойчивую мотивацию к достижению поставленных целей. Способность управлять своими эмоциями позволяет таким студентам сохранить необходимый уровень активности и целеустремленности в процессе самоосуществления и достаточно продуктивно преодолевать жизненные трудности.

Можно предположить, что управление внутренними ресурсами помогает респондентам поддерживать гармоничные взаимоотношения с окружающими и эффективно решать поставленные задачи.

Выявленная достоверная взаимосвязь эмпатии и установок на преобразование самореализации свидетельствует о том, что для таких респондентов способность понимать эмоции окружающих выступает необходимым условием для личностного роста и процесса самоосуществления. Эмоциональная компетентность таких респондентов способствует выстраиванию гармоничных межличностных отношений, что ведет к позитивным преобразованиям во внутриличностной сфере и более успешной самореализации.

Можно констатировать, что умение понимать других положительно влияет на самовосприятие таких студентов, так как проявление эмпатии будет давать им желанный уровень социального взаимодействия и, как следствие, определенного социального статуса.

Рассмотрим взаимосвязи переменных самореализации эмпатичного эмоционально-эстетического кластера и показателей эмоционального интеллекта, Таблица 17.

Таблица 17.

**Взаимосвязь переменных самореализации и эмоционального интеллекта**  
**N=83**

| Переменные           | МЭИ           | ПЭ            | Субшкала МУ   | Субшкала ВЭ   |
|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Активность           | <b>0,248*</b> |               |               |               |
| Мотивы<br>достижения |               | <b>0,273*</b> |               | <b>0,266*</b> |
| Креативность         |               |               | <b>0,269*</b> |               |
| Результативность     |               | <b>0,298*</b> |               |               |

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

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); условные обозначения:

МЭИ — межличностный эмоциональный интеллект, ПЭ — понимание эмоций, МУ — управление чужими эмоциями, ВЭ — контроль экспрессии.

Межличностный эмоциональный интеллект, выражающийся в способности понимать и влиять на эмоции окружающих, положительно коррелирует с активностью самореализации. Из чего следует, что студенты эмпатичного кластера реализуют свой потенциал в сфере общественных отношений. Коллектив выступает для них основным источником мотивации и активности самореализации. Именно здесь они видят свою главную возможность добиться признания и утвердиться в собственной ценности.

Кроме того, эмоциональная компетентность способствует выбору эффективных стратегий самопрезентации и определяет успешность самореализации у таких респондентов.

Понимание эмоций у студентов данного кластера имеет связь с мотивацией достижения и результативностью самореализации.

Иначе говоря, способность понимать себя и окружающих, объективно оценивать состояние и переживаемые эмоции, устанавливать причины

возникновения тех или иных эмоций, помогает таким респондентам идти к цели, не теряя фокуса внимания, раскрывать свой потенциал через общественное признание и достижение значимых результатов. Наличие эмоциональной чувствительности способствует продуктивной самореализации, позволяет противостоять внешним негативным факторам, адаптироваться к изменениям и овладевать новыми стратегиями самовыражения. Студентам легко получать удовольствие от деятельности, позволяющей раскрыть им свой внутренний потенциал, особенно если это касается общественных форм работы и позволяет продемонстрировать их преимущества. Эмоциональная компетентность дает возможность лучше мотивировать себя на достижение результата.

Выявлена взаимосвязь контроля экспрессии с мотивацией достижения самореализации, что подтверждает тот факт, что достаточный уровень регуляции эмоционального поведения позволяет поддерживать мотивацию к достижению определенного результата, который будет восприниматься как показатель успешного самоосуществления. Контроль экспрессии позволяет поддерживать необходимый уровень коммуникации и благоприятно влияет на стремление таких респондентов закрепится в определенном статусе в глазах окружающих.

Управление чужими эмоциями связано с переменной креативности самореализации. Студенты эмпатично-эстетического кластера четко знают, чего они хотят и как достичь желаемого. Умение разобраться в ситуации и развитая эмоциональная чувствительность позволяют таким респондентам использовать разнообразные, а иногда неординарные стратегии самопрезентации.

Иными словами, в комфортных для себя условиях такие студенты способны прибегать к нестандартным способам взаимодействия с окружающими, но только до тех пор, пока находят поддержку в коллективе.

Творческий потенциал расширяет возможности для самореализации таких студентов, но ограничен внешними факторами и отношениями с окружающими.

Таким образом, выявленные взаимосвязи переменных самореализации и эмоционально-эстетических характеристик личности у студентов позволяют

констатировать адаптивный характер их самореализации и выраженную социальную направленность.

### 3.3. Особенности самореализации студентов с гармоничным типом эмоционально-эстетических предпосылок

В рамках программы эмпирического исследования на очередном этапе были проанализированы результаты самореализации у респондентов с гармоничным эмоционально-эстетическим типом предпосылок. Были выявлены специфические особенности самореализации и установлена взаимосвязь переменных гармоничного типа эмоционально-эстетических предпосылок и переменных самореализации.

При рассмотрении показателей самореализации обратимся к средним значениям, Рисунок 9.

В иерархической структуре переменных самореализации гармоничного эмоционально-эстетического типа предпосылок на высоком и средневысоком уровне выраженности выявлены следующие переменные: установки на преобразование, активность, оптимистичность, интернальность, мотивы достижения, креативность, удовлетворенность настоящим и результативность самореализации.



## **Рисунок 9. Выраженность показателей самореализации у студентов с гармоничным эмоционально-эстетическим типом предпосылок (n=66)**

**Примечание:** УП — установки преобразования, УПр — установки приспособления, АКТ — активность, ИН — инертность, ОПТ — оптимистичность, ПЕС — пессимистичность, ИНТ — интернальность, ЭКС — экстернальность, МД — мотивация достижения, МИ — мотивация, КРТ — креативность, КНС — консервативность, УДВЛ — удовлетворенность настоящим, НЕУДВЛ — неудовлетворенность настоящим, СБ — ситуативные барьеры, ЛБ — личностные барьеры.

Полученные результаты свидетельствуют о гармоничном процессе самореализации таких субъектов. Они стремятся к всестороннему личностному развитию, направляют свою активность на достижение значимых результатов, максимально используют свои возможности для усовершенствования процесса коммуникации и деятельности в целом. Их отличает стремление к позитивным переменам и стремление к совершенствованию всех аспектов своей деятельности. Стоит отметить, что такие респонденты готовы демонстрировать свой потенциал в самых разнообразных ситуациях, они упорны и инициативны в достижении намеченных целей, отличаются высоким жизненным тонусом и чаще всего добиваются желаемого результата.

В большинстве случаев они излучают оптимистичный настрой и уверенность в себе, постигшие их неудачи рассматриваются как необходимый опыт для дальнейшего развития своих личностных и профессиональных качеств. Доминирование интернальности свидетельствует о хорошей самоорганизации, такие субъекты скрупулезно следуют поставленному плану действий и полагаются только на себя. Как правило, в коллективе примеряют на себя роль лидера и в качестве ведущего мотива выбирают достижение значимого результата как индивидуального, так и коллективного.

Таким респондентам свойственно проявление креативности, но обдуманное и обеспечивающее достижение конкретной цели. Они достаточно успешно переключаются между разными видами деятельности и не боятся использовать нестандартные стратегии самореализации.

Можно отметить, что респонденты гармоничного эмоционально-эстетического типа на определенном уровне выражают удовлетворенность своим

положением в коллективе, но всегда демонстрируют достаточно высокий уровень притязаний, что обуславливается активным характером их самореализации. Такие студенты достаточно успешны, они грамотно используют свои способности и текущие возможности для продуктивной реализации во многих сферах жизнедеятельности. Их отличает высокий уровень усвоения нового опыта и стремление к устойчивому профессиональному и личностному развитию.

В качестве негативных факторов самореализации в представленной группе можно выделить ситуативные барьеры. Как правило, они проявляются в новых видах деятельности, вследствие отсутствия должного опыта и знаний или обуславливаются неблагоприятными внешними факторами, чаще всего такие барьеры носят временный характер.

Отдельно проанализируем доминирующие виды самореализации у студентов представленного кластера, Рисунок 10.

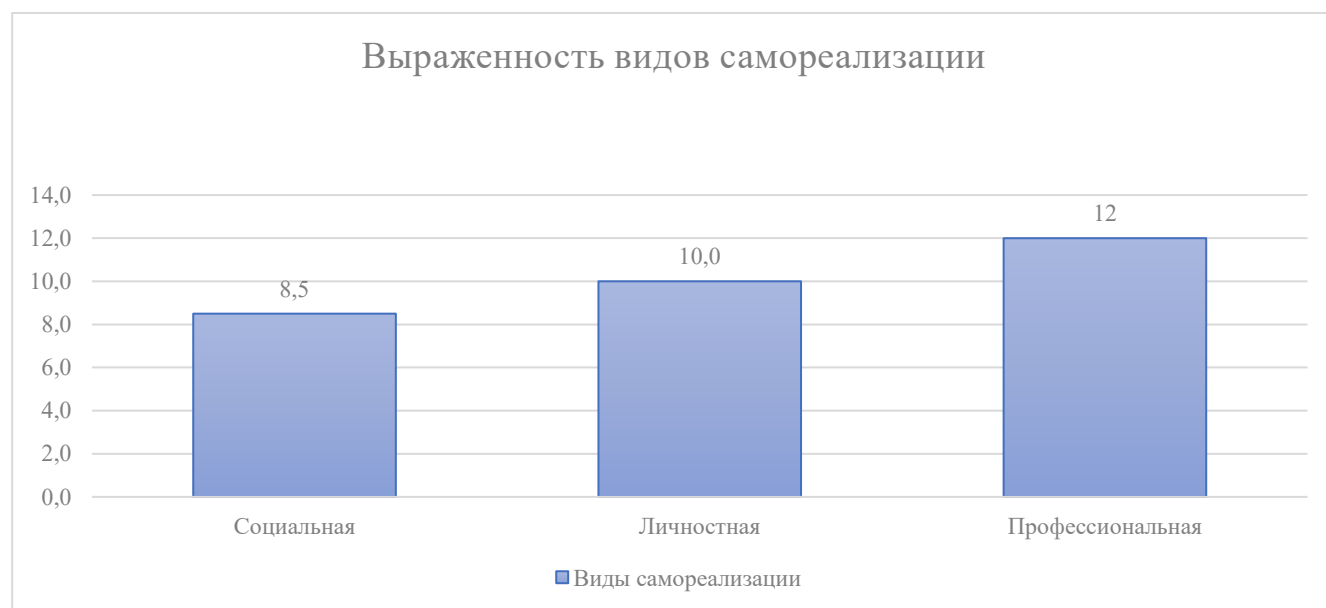


**Рисунок 10. Выраженность разных видов самореализации у респондентов с гармоничным эмоционально-эстетическим типом предпосылок (n=66)**

Полученные результаты указывают на выраженность устремлений респондентов гармоничного типа к профессиональной самореализации. Можно говорить, что такие респонденты прилагают все свои усилия для освоения профессиональных навыков, что обеспечит им конкурентное преимущество на

рынке труда и позволит состояться в профессии. Студенты из представленного кластера с оптимизмом смотрят в будущее и имеют конкретный план действий, но при этом достаточно рациональны и последовательны в достижении намеченной цели. Их отличает сформированное представление о том, что нужно сделать сейчас, чтобы впоследствии получить желаемое.

Личностная самореализация у таких респондентов менее выражена, но при этом находится на достаточно высоком уровне значимости для них. Вероятно, личностный рост занимает одно из центральных мест в структуре жизненных целей респондентов гармоничного типа эмоционально-эстетических предпосылок. Они демонстрируют завидную активность и установку на процесс самосовершенствования, надо отметить, что такие субъекты не склонны игнорировать отдельные стороны или сферы самореализации, профессиональный рост у них перетекает в личностное самосовершенствование и наоборот.

Вероятно, средняя выраженность социальной самореализации объясняется текущими условиями жизнедеятельности и удовлетворенностью своим социальным статусом на сегодняшний день. Не вызывает сомнений, что изменение окружения и полноценное вступление в профессиональную сферу выступит триггером для выдвижения социальной сферы самореализации на передний план.

Для раскрытия специфики самореализации студентов с гармоничным типом эмоционально-эстетических предпосылок был проведен корреляционный анализ между отдельными переменными самореализации (Таблица 18).

Таблица 18

**Интеркорреляции переменных самореализации у респондентов с гармоничным эмоционально-эстетическим типом предпосылок**

(N=66)

| Переменные самореализации | УП     | УПР    | ОПТ      | АКТ      | ИНТ     | КРТ    |
|---------------------------|--------|--------|----------|----------|---------|--------|
| Инертность                |        |        |          |          |         |        |
| Экстернальность           |        | 0,307* | - 0,270* |          |         |        |
| Мотивы достижения         | 0,274* |        |          |          |         |        |
| Мотивы избегания          |        |        |          | - 0,254* |         |        |
| Результативность          |        |        |          | 0,283*   | 0,730** | 0,339* |

|                     |  |         |  |  |          |  |
|---------------------|--|---------|--|--|----------|--|
| Ситуативные барьеры |  |         |  |  | - 0,296* |  |
| Пессимистичность    |  | 0,493** |  |  |          |  |
| Личностные барьеры  |  |         |  |  | - 0,296* |  |

**Примечание:** УП — установки преобразования, УПр — установки приспособления, АКТ — активность, ИН — инертность, ОПТ — оптимистичность, ПЕС — пессимистичность, ИНТ — интернальность, ЭКС — экстернальность, МД — мотивация достижения, МИ — мотивация, КРТ — креативность, КНС — консервативность, УДВЛ — удовлетворенность настоящим, НЕУДВЛ — не удовлетворенность настоящим, СБ — ситуативные барьеры, ЛБ — личностные барьеры. В таблице представлены только статистически значимые корреляции: \*  $p \geq 0,05$ , \*\*  $p \geq 0,01$ , \*\*\*  $p \geq 0,001$

В структуре самореализации у студентов с гармоничным типом эмоционально-эстетических предпосылок обнаружен ряд статистически значимых связей между переменными. Так, выявлена обратная взаимосвязь оптимистичности и экстернальности, это свидетельствует о том, что в случае снижения самоконтроля или неспособности влиять на ситуацию в силу объективных причин, такие респонденты склонны испытывать негативные эмоции. Для них неприемлемо перекладывать ответственность на других и не контролировать ход деятельности, в связи с этим успешность итогового результата для них становится под вопросом, а прогноз имеет негативный эмоциональный окрас.

В свою очередь, в ситуации полного контроля такие субъекты демонстрируют оптимизм и дают благоприятный прогноз в достижении результата.

Установки на преобразование имеют связь с мотивами достижения. Активность и стремление использовать во благо свой потенциал являются одним из ведущих показателей продуктивности самореализации. Стремление таких респондентов максимально раскрыть себя во всех сферах жизнедеятельности обуславливается выраженной установкой на достижение значимого результата. Независимо от сферы деятельности они стремятся доказать свою состоятельность и находят для себя новые вызовы.

Установки на приспособление положительно коррелируют с экстернальностью и пессимистичностью самореализации. Иными словами, студенты с гармоничным эмоционально-эстетическим типом предпосылок в ситуации пассивного наблюдения и необходимости приспособления к новым условиям, где они оказываются не способны в полной мере контролировать свой

процесс самоосуществления, сталкиваются с сомнениями относительно позитивного исхода для себя и испытывают чувство неуверенности и раздражительности.

Им свойственно занимать проактивную позицию и тщательно контролировать процесс самореализации, в таком случае наблюдается позитивный эмоциональный настрой.

Результативность самореализации напрямую связана с активностью. Энергичность и стремление к постоянному развитию во всех сферах жизнедеятельности позитивно сказывается на успешности самореализации респондентов из представленной группы. Целеустремленность и упорство таких студентов позволяет преодолевать множество препятствий на пути к достижению целей и позволяет максимально продуктивно использовать свой потенциал в самых разнообразных сферах. Активность выступает основным фактором в овладении новыми навыками самосовершенствования и развития личностного потенциала. Выраженный самоконтроль обеспечивает поступательное движение в достижении поставленных целей и позволяет не обращать внимания на возникающие ситуативные барьеры. Иными словами, такие респонденты не замечают препятствий на пути к достижению цели и используют рациональные стратегии для продуктивного преодоления препятствий. Кроме того, ответственное поведение и хороший самоконтроль позволяют им нивелировать влияние своих слабых сторон и со всем усердием добиваться поставленной цели.

При этом результативность самореализации таких респондентов непосредственно связана с использованием нестандартных и творческих способов самоосуществления. Широкий набор способов и средств самопрезентации позволяет им реализовать свой потенциал в самых неоднозначных и неблагоприятных условиях.

На следующем этапе исследования был проведен корреляционный анализ показателей самореализации и эмоционально-эстетических предпосылок, результаты представлены в Таблицах (19-21).

Рассмотрим взаимосвязь показателей самореализации со шкалами эмоционального интеллекта и эстетических предпочтений (Таблица 19).

Таблица 19.

### Корреляции переменных самореализации и эмоционального интеллекта

N=66

| Переменные                        | УП     | УПр          | ОПТ          | АКТ | ИНТ          | ЭКС    | МД     | КРТ     | УДВЛ   | РЕЗ      | ЛБ     |
|-----------------------------------|--------|--------------|--------------|-----|--------------|--------|--------|---------|--------|----------|--------|
| Эстетические предпочтения         | 0,563* |              |              |     |              |        |        | 0,323** | 0,376* |          |        |
| Позитивная экспрессивность        |        |              | 0,339*       |     |              |        | 0,413* |         |        |          |        |
| Негативная экспрессивность        |        |              |              |     |              |        |        |         |        |          | 0,422* |
| Внимание к эмоциям                |        |              | -<br>0,424** |     |              |        |        |         |        | - 0,276* |        |
| Принятие решений на основе эмоций |        |              |              |     | -<br>0,258** |        |        |         |        |          |        |
| Сопереживание радости             |        | -<br>0,317** |              |     |              |        |        |         |        |          |        |
| Сопереживание несчастья           |        |              |              |     |              | 0,273* |        |         |        |          |        |

**Примечание:** УП - установки преобразования, УПр - установки приспособления, АКТ - активность, ИН - инертность, ОПТ - оптимистичность, ПЕС - пессимистичность, ИНТ - интернальность, ЭКС - экстернальность, МД - мотивация достижения, МИ - мотивация, КРТ - креативность, КНС - консервативность, УДВЛ - удовлетворенность настоящим, НЕУДВЛ - неудовлетворенность настоящим, СБ - ситуативные барьеры, ЛБ - личностные барьеры. В таблице представлены только статистически значимые корреляции: \*  $p \geq 0,05$ , \*\*  $p \geq 0,01$ , \*\*\*  $p \geq 0,00$

Взаимосвязь эстетических предпочтений и установок на преобразование самореализации свидетельствуют о важности эстетической чувствительности как мотива к внутреннему развитию, приобщение к прекрасному прививает новые ценностные ориентиры и выступает показателем личностного роста. Такие студенты в процессе самореализации на каждом новом этапе соотносят свои эстетические чувства со своим внутренним миром, и по мере роста высока вероятность изменения этих предпочтений. Личностное развитие сопровождается изменением эстетических предпочтений и то, что раньше воспринималось как нечто важное для субъекта и отражающее его ценностные ориентиры, перестает

быть таковым. Данные респонденты, находящиеся в активной фазе самосовершенствования, склонны ориентироваться на эстетические представления, определяющие их уникальность и способствующие гармоничному и всестороннему развитию.

Помимо прочего, эстетические установки имеют прямую связь с креативностью самореализации и удовлетворенностью настоящим. Эстетические предпочтения позволяют найти новые грани восприятия и способствуют формированию нетипичных способов самопрезентации, а глубокое понимание красоты окружающего мира выступает условием для нахождения уникальных и нестандартных решений.

В свою очередь, удовлетворенность текущим моментом жизни у таких респондентов во многом объясняется их умением ценить красоту и наслаждаться прекрасным, обретая новые смыслы, они находят гармонию со своим внутренним «Я», благодаря чему их жизнь наполняется новыми красками и становится более насыщенной.

Сопереживание радости имеет обратную связь с установками на приспособление. Иными словами, респонденты не могут в полной мере проявить свои чувства, когда находятся в некомфортных для них условиях. Для них важным фактором является открытость и честность по отношению к окружающим, активная жизненная позиция в ситуации, когда приходится проявлять конформизм и использовать стратегии избегания, вызывает внутренний дисбаланс, что негативно сказывается на эмоциональной чувствительности. Подтверждением этому служит взаимосвязь инертности самореализации и сопереживания несчастья. Нахождение респондентов в апатичном состоянии закономерно влияет на их эмоциональное восприятие и жизненный тонус, отсюда смена ориентиров и фокус на негативных факторах.

Оптимистичность самореализации непосредственно связана с позитивной экспрессивностью, доминирование положительного эмоционального фона у респондентов - с гармоничным эмоционально-эстетическим типом предпосылок, что позволяет им быть открытыми внешнему миру и делиться с окружающими

своей уверенностью и нацеленностью на результат. Такие студенты способны мотивировать своих товарищей на новые свершения и выступают в качестве лидера, ведущего за собой остальных. При этом, интересным представляется фокусировка на результате у таких респондентов, они не обращают внимания на препятствия и нивелируют своей активностью негативные эмоциональные проявления и неуверенность в себе.

Интернальный локус контроля выступает положительным фактором в рациональном подходе при принятии важных решений, высокий уровень ответственности таких респондентов не позволяет им поддаваться эмоциям. Смещение локуса контроля во вне негативно сказывается на эмоциональном восприятии у респондентов данной группы, что приводит к фиксации на негативных эмоциях и упадку сил. Они вынуждены находиться под воздействием своего окружения и в критической ситуации отходят от стандартных для них паттернов поведения. Способность к сопереживанию позволяет им оказать поддержку близким и обратиться к своему внутреннему состоянию для переосмысления своих жизненных установок.

Негативная экспрессивность у респондентов связана с личностными барьерами самореализации. По всей видимости, в периоды потери контроля над ситуацией такие студенты склонны транслировать свои негативные эмоции во внешний мир. Отметим, что такое поведение обуславливается в большей степени индивидуальными особенностями и не является типичным для представителей данной группы.

Показатели взаимосвязи переменных самореализации и эмоционального интеллекта представлены в Таблице 20.

Эмоциональная осведомленность имеет достоверно значимые связи с переменными активность и мотивы достижения самореализации, а также между показателями интернальность и самомотивация. Обратные связи обнаружены по переменным оптимистичность и распознавание эмоций других, эмпатия и личностные барьеры.

## Взаимосвязь переменных самореализации и эмоционального интеллекта

N=66

| Переменные                    | АКТ     | ОПТ      | ИНТ     | МД     | ЛБ      |
|-------------------------------|---------|----------|---------|--------|---------|
| Эмоциональная осведомленность | 0,435** |          |         | 0,266* |         |
| Самомотивация                 |         |          | 0,522** |        |         |
| Эмпатия                       |         |          |         |        | -0,260* |
| Распознавание эмоций других   |         | - 0,375* |         |        |         |

**Примечание:** УП — установки преобразования, УПр — установки приспособления, АКТ — активность, ИН — инертность, ОПТ — оптимистичность, ПЕС — пессимистичность, ИНТ — интернальность, ЭКС — экстернальность, МД — мотивация достижения, МИ — мотивация, КРТ — креативность, КНС — консервативность, УДВЛ — удовлетворенность настоящим, НЕУДВЛ — не удовлетворенность настоящим, СБ — ситуативные барьеры, ЛБ — личностные барьеры. В таблице представлены только статистически значимые корреляции: \*  $p \geq 0,05$ , \*\*  $p \geq 0,01$ , \*\*\*  $p \geq 0,001$

Можно сказать, что глубокое понимание своего внутреннего состояния выступает в качестве движущей силы на пути к самосовершенствованию. Умение осознать свои внутренние потребности является ключевым моментом для таких респондентов. Сформированная и целостная картина внутреннего мира, осознание жизненных целей способствуют активизации личностного резерва, направленного на достижение результата и самосовершенствование таких субъектов. Эмоциональная осведомленность позволяет более ясно подойти к вопросу жизненного смысла и определить приоритетные задачи для себя. С одной стороны, это способствует формированию устойчивого мотива, направленного на достижение конкретного результата, а с другой, обеспечивает более целенаправленный процесс самореализации.

Для таких респондентов эмпатия выступает своеобразным механизмом, позволяющим преодолевать личностные барьеры в самореализации, сформировать позитивный образ своего «Я» и находить новые сферы для раскрытия своего личностного потенциала. Стремление стать лучше, преодолеть неуверенность или чрезмерную тревожность осуществляется через обращение вовне, такие респонденты демонстрируют эмоциональную чувствительность и таким образом обретают внутреннюю гармонию и уверенность.

Рассмотрим взаимосвязи переменных самореализации и показателей эмоционального интеллекта, Таблица 21.

Таблица 21.

### Взаимосвязь переменных самореализации и эмоционального интеллекта

N=66

| Переменные                               | УП      | АКТ    | ИНТ    | ОПТ    | МИ       | УДВЛ    |
|------------------------------------------|---------|--------|--------|--------|----------|---------|
| Эмоциональный Интеллект                  |         | 0,271* |        |        | -0,286*  |         |
| Понимание чужих эмоций                   | 0,347** |        |        |        |          |         |
| Управление чужими эмоциями               |         |        |        |        |          |         |
| Контроль экспрессии                      |         |        |        |        |          | 0,456** |
| Управление своими эмоциями               |         |        |        | 0,290* |          |         |
| Понимание своих эмоций                   |         |        | 0,284* |        |          |         |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект |         |        | 0,265* |        |          |         |
| Понимание эмоций                         | 0,301*  |        | 0,266* |        |          |         |
| Управление эмоциями                      |         |        |        |        | - 0,287* |         |

**Примечание:** УП - установки преобразования, УПр - установки приспособления, АКТ - активность, ИН - инертность, ОПТ - оптимистичность, ПЕС - пессимистичность, ИНТ - интернальность, ЭКС - экстернальность, МД - мотивация достижения, МИ - мотивация, КРТ - креативность, КНС — консервативность, УДВЛ - удовлетворенность настоящим, НЕУДВЛ - не удовлетворенность настоящим, СБ - ситуативные барьеры, ЛБ - личностные барьеры.

В таблице представлены только статистически значимые корреляции: \*  $p \geq 0,05$ , \*\*  $p \geq 0,01$ , \*\*\*  $p \geq 0,001$

Так, у представленной группы респондентов выявлены достоверные взаимосвязи показателя установки на преобразование со шкалами понимание чужих эмоций и субшкалы понимание эмоций. Для таких респондентов способность понимать эмоции окружающих выступает необходимым условием для личностного роста и процесса самоосуществления. Эмоциональная компетентность позволяет им выделить важность межличностной коммуникации и наметить точки роста, глубокое понимание окружающих способствует позитивным преобразованиям и гармоничной самореализации.

Общий эмоциональный интеллект коррелирует с активностью самореализации и мотивами избегания. Данное обстоятельство подчеркивает лабильность в стратегиях самореализации у таких студентов. С одной стороны,

эмоциональная компетентность позволяет им находиться в постоянном процессе самоосуществления, с другой - рационально оценивать ситуацию и при определенных условиях выбирать выжидательную позицию, тем самым избегая потенциальных неудач. Такой механизм выступает сдерживающим фактором, помогая найти внутренний баланс и повысить продуктивность процесса самореализации.

Выявлена взаимосвязь интернальности самореализации со шкалой внутриличностный эмоциональный интеллект и понимание эмоций. Такие респонденты посредством эмоциональной компетентности и саморефлексии способны более эффективно осуществлять саморегуляцию и развивать внутреннюю уверенность, что способствует продуктивному процессу самоосуществления. Выстроенная картина мира у таких студентов предполагает четкое понимание своих жизненных целей и ведущих мотивов, а хорошие регуляторные характеристики позволяют эффективно реализовать свой личностный потенциал. Об этом свидетельствуют достоверные связи оптимистичности самореализации со шкалой управление своими эмоциями.

Такие респонденты менее подвержены эмоциональному дисбалансу, а хороший контроль своих эмоций и позитивный настрой способствуют гармоничному процессу самореализации. Наличие уверенности в своих силах позволяет находить им нужный баланс и обеспечивает внутренний ресурс для снижения негативных эмоциональных факторов. Иначе говоря, умение управлять своими эмоциями способствует позитивной оценке своего личностного потенциала и формирует позитивный взгляд на будущее.

В случае потери контроля над своими эмоциями такие респонденты предпочитают использовать рациональные стратегии поведения и снижают внутреннюю напряженность, при этом сохраняя критическую оценку ситуации и осуществляя поиск более приемлемого механизма взаимодействия с окружающими.

Выраженный контроль экспрессии позволяет таким респондентам избегать конфликтных ситуаций и сформировать благоприятный образ у окружающих.

Такие респонденты не скрывают свои эмоции, а находят возможности донести свое недовольство в приемлемой форме, что способствует внутренней гармонии и эмоциональной открытости.

Итак, проведенное эмпирическое исследование самореализации у респондентов с гармоничным типом эмоционально-эстетических предпосылок позволило выявить ряд специфических особенностей. В иерархической структуре самореализации у таких респондентов наиболее выраженными показателями выступили: активность, установки на преобразование, мотивы достижения, креативность и результативность самореализации.

Проведенный корреляционный анализ между переменными самореализации в представленной группе, выявил множество статистически значимых взаимосвязей, обуславливающих продуктивность и гармоничный характер самореализации у таких студентов.

Так, установки на преобразование имеют связь с мотивами достижения; активность, креативность и интернальность связаны с результативностью самореализации. Экстернальность и пессимистичность коррелируют с установками на приспособление, мотивы избегания имеют обратную связь с активностью самореализации.

Установлена иерархия значимости отдельных видов самореализации в группе с гармоничным эмоционально-эстетическим типом. Наиболее значимыми для таких респондентов выступают личностная и профессиональная сферы самореализации.

Проведенный корреляционный анализ переменных самореализации с показателями эмоционально-эстетических предпосылок в представленной группе позволил выявить множество достоверных взаимосвязей.

Эстетические предпочтения значимо коррелируют с установками на преобразование и креативностью самореализации. Позитивная экспрессивность связана с оптимистичностью и креативностью самореализации, эмоциональная осведомленность значимо коррелирует с мотивами достижения. Внутрилиchnостный эмоциональный интеллект напрямую связан с активностью

самореализации. Полученные результаты позволяют констатировать, что эмоционально-эстетические предпосылки личности связаны с успешной самореализацией личности.

### **3.4. Сравнительный анализ самореализации студентов с разными типами эмоционально-эстетических предпосылок**

На завершающем этапе эмпирического исследования был проведен сравнительный анализ показателей самореализации в группах с разными типами эмоционально-эстетическим предпосылок.

Для выбора адекватных статистических методов анализа эмпирических результатов была проведена проверка нормальности распределения данных по всем изучаемым переменным, в качестве критерия был использован критерий Шапиро-Уилка.

В результате проверки было установлено, что по всем шкалам использованных методик данные не соответствуют закону нормальности распределения ( $p < 0,01$ ), в связи с чем в дальнейшем были использованы методы непараметрической статистики.

Для подтверждения различий по выраженности эмоционально-эстетических характеристик был проведен однофакторный дисперсионный анализ с поправкой Уэлча и апостериорный тест Геймса-Хауэлла с поправкой на множественные сравнения Бонферрони. Обнаруженные статистические различия представлены в Таблице 22.

Средние значения показателей самореализации студентов с разными эмоционально-эстетическими предпосылками представлены на Рисунке 10.

Итак, во всех трех группах выявлены статистически значимые различия по установкам на преобразование и приспособление (0,003). Респонденты гармоничного эмоционально-эстетического кластера демонстрируют наиболее высокие показатели по установкам на преобразование самореализации. Такие респонденты открыты новому опыту, обладают выраженным стремлением к

самосовершенствованию и направляют свою активность как на личностное развитие, так и на благо окружающих. Они прикладывают максимальные усилия для достижения поставленных целей и профессионального роста.

Важным моментом является их стремление внести позитивный вклад в групповую деятельность и способствовать личностному росту окружающих. У таких респондентов преобладающими являются профессиональная и личностная виды самореализации. Можно сказать, что одним из приоритетов таких респондентов выступает стремление к саморазвитию и приобретение профессиональных компетенций.

Таблица 22.

**Сравнительный анализ показателей самореализации у студентов разных эмоционально-эстетических кластеров**

N=243

| <div> <div>Пары сопоставляемых типов</div> <div>Переменные</div> </div> | Аффективный эмоционально-эстетический тип<br>(1 кластер) |              | Эмпатичный эмоционально-эстетический тип<br>(2 кластер) |              | Гармоничный эмоционально-эстетический тип<br>(3 кластер) |              |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------|---------------------------------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------|--------------|
|                                                                         | 1-2                                                      |              | 1-3                                                     |              | 2-3                                                      |              |
|                                                                         | Разница средних                                          | p            | Разница средних                                         | p            | Разница средних                                          | p            |
| Установки преобразования                                                | -7,02                                                    | <b>0,003</b> | -12,49                                                  | <b>0,003</b> | -5,46                                                    | <b>0,003</b> |
| Установки приспособления                                                | -4,34                                                    | <b>0,003</b> | 7,17                                                    | <b>0,003</b> | 11,51                                                    | <b>0,003</b> |
| Активность                                                              | -11,0                                                    | <b>0,003</b> | -13,39                                                  | <b>0,003</b> | -2,40                                                    | <b>0,003</b> |
| Инертность                                                              | 3,97                                                     | <b>0,003</b> | 5,09                                                    | <b>0,003</b> | 1,12                                                     | 0,321        |
| Оптимистичность                                                         | -13,8                                                    | <b>0,003</b> | -16,02                                                  | <b>0,003</b> | -2,22                                                    | <b>0,003</b> |
| Пессимистичность                                                        | 4,39                                                     | <b>0,003</b> | 8,22                                                    | <b>0,003</b> | 3,83                                                     | <b>0,003</b> |
| Интернальность                                                          | -6,91                                                    | <b>0,003</b> | -13,99                                                  | <b>0,003</b> | -7,09                                                    | <b>0,003</b> |
| Экстернальность                                                         | 1,25                                                     | <b>0,003</b> | 9,81                                                    | <b>0,003</b> | 8,56                                                     | <b>0,003</b> |
| Мотивы достижения                                                       | -10,4                                                    | <b>0,003</b> | -13,53                                                  | <b>0,003</b> | -3,13                                                    | <b>0,003</b> |
| Мотивы избегания                                                        | -11,5                                                    | <b>0,003</b> | -3,65                                                   | <b>0,003</b> | 7,89                                                     | <b>0,003</b> |
| Креативность                                                            | - 8,69                                                   | <b>0,003</b> | -12,08                                                  | <b>0,003</b> | -3,39                                                    | <b>0,003</b> |
| Консервативность                                                        | 0,483                                                    | 1,806        | 4,95                                                    | <b>0,003</b> | 4,47                                                     | <b>0,003</b> |
| Удовлетворенность                                                       | -10,3                                                    | <b>0,003</b> | -12,03                                                  | <b>0,003</b> | -1,75                                                    | <b>0,021</b> |

|                     |       |              |        |              |       |              |
|---------------------|-------|--------------|--------|--------------|-------|--------------|
| Неудовлетворенность | 5,04  | <b>0,003</b> | 8,99   | <b>0,003</b> | 3,95  | <b>0,003</b> |
| Результативность    | -10,8 | <b>0,003</b> | -14,06 | <b>0,003</b> | -3,22 | <b>0,003</b> |
| Ситуативные барьеры | 1,75  | <b>0,003</b> | 11,70  | <b>0,003</b> | 9,94  | <b>0,003</b> |
| Личностные барьеры  | -4,40 | <b>0,003</b> | -11,70 | <b>0,003</b> | 16,9  | <b>0,003</b> |

Наиболее высокие показатели по переменной установке на приспособление выявлены в группе аффективного эмоционально-эстетического кластера. Такие студенты предпочитают использовать адаптивные стратегии, приспособляясь к текущим условиям. Они стараются лишней раз не высказывать своего мнения, как правило, избегают открытых конфликтов и стараются быть угодными окружающим. В ситуации, когда они подвергаются критике, на первый план выходит их эмоциональная расторможенность и в совокупности с плохим контролем эмоционального поведения вероятны ситуации открытого противопоставления коллективу. В целом, такие респонденты склонны демонстрировать конформные виды поведения.

Доминирующим видом самореализации у таких респондентов выступает личностная сфера, что сближает их с респондентами гармоничного типа. По всей видимости, такие студенты понимают свои недостатки и при определенных условиях готовы над ними работать.

Эмпатичный эмоционально-эстетический кластер характеризуется средневысоким показателем по установкам на приспособление и средними значениями по шкале установки на преобразование. Такие студенты достаточно активны в общественном плане, важным для них является социально-психологический климат в коллективе. Они готовы помогать окружающим и достаточно активно используют свой внутренний потенциал для установления продуктивной коммуникации в коллективе. Однако они не всегда склонны занимать лидерскую позицию и отстаивать свою точку зрения, хорошие адаптивные способности позволяют им легко найти свое место в коллективе. Процесс самореализации таких респондентов протекает в плоскости межличностных отношений, они стремятся играть определенную роль в коллективе и добиться признания у своих товарищей.

По показателям активности и инертности самореализации выявлены достоверные различия между тремя группами (0,003). У представителей гармоничного эмоционально-эстетического кластера отмечаются высокие показатели активности и низкая выраженность пассивности самореализации.

Иными словами, такие студенты крайне энергичны в своем самоосуществлении, они упорны и инициативны в достижении своих целей. Их отличает настойчивость в стремлении реализовать свой потенциал и умение преодолевать трудности на своем пути.

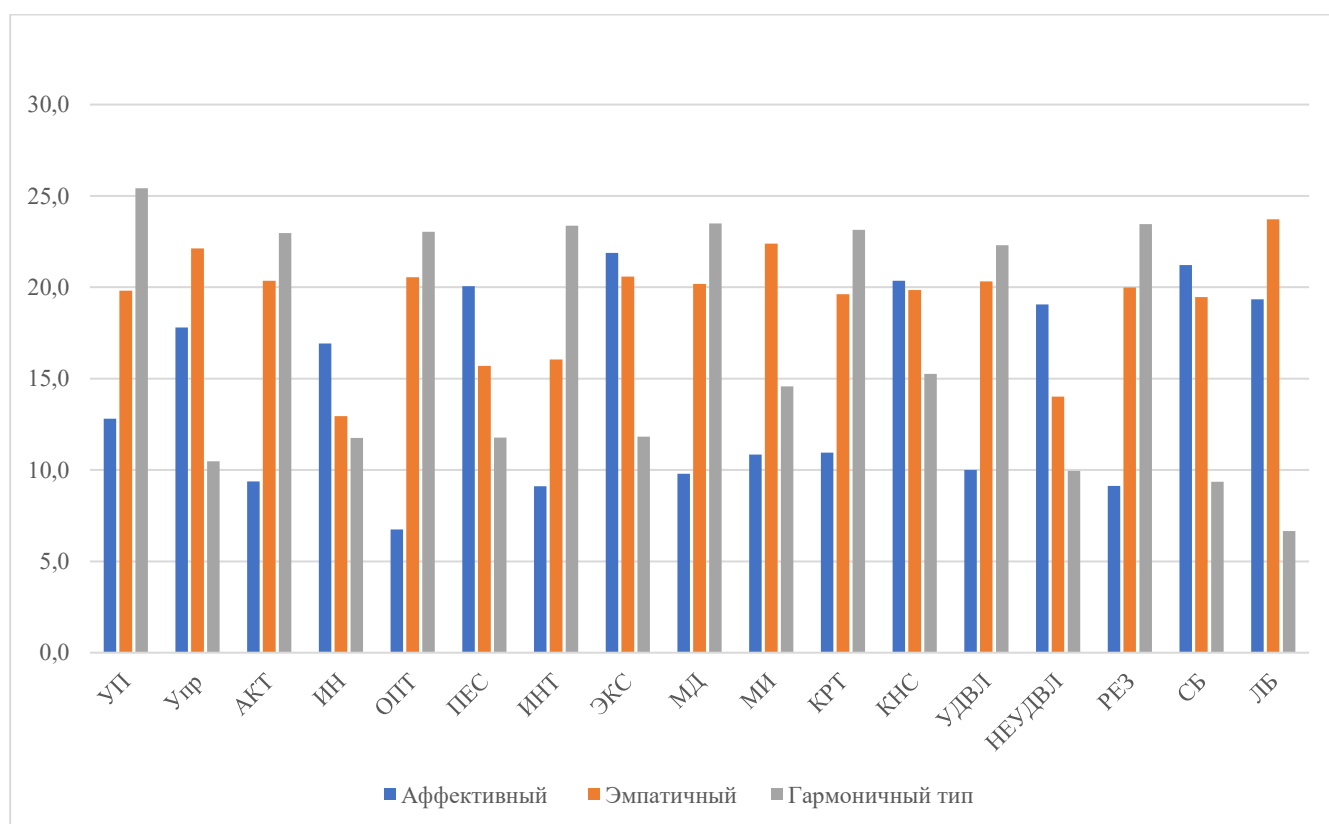


**Рисунок 11. Выраженность показателей самореализации у студентов с разными эмоционально-эстетическими предпосылками (n=243)**

**Примечание:** УП - установки преобразования, УПр - установки приспособления, АКТ - активность, ИН - инертность, ОПТ - оптимистичность, ПЕС - пессимистичность, ИНТ - интернальность, ЭКС - экстернальность, МД - мотивация достижения, МИ - мотивация, КРТ - креативность, КНС - консервативность, УДВЛ - удовлетворенность настоящим, НЕУДВЛ - неудовлетворенность настоящим, СБ - ситуативные барьеры, ЛБ - личностные барьеры.

Они никогда не фиксируются на своих неудачах, а рассматривают их как необходимый и полезный жизненный опыт.

Эмпатичный эмоционально-эстетический кластер характеризуется средневысокими значениями активности и средними показателями инертности

самореализации. Такие респонденты отличаются высоким жизненным тонусом и стремлением продемонстрировать свои возможности окружающим. Наиболее благоприятной для них является ситуация, где им представляется возможность продемонстрировать весь свой арсенал средств самоутверждения в привычных для них условиях. Стоит отметить, что такие респонденты не всегда демонстрируют устойчивый уровень активности самореализации, а порою они предпочитают отстраниться от текущей ситуации и занять выжидательную позицию.

Наиболее выраженные показатели по инертности самореализации выявлены в группе с аффективным типом эмоционально-эстетических предпосылок. Низкий жизненный тонус, проблемы с адаптивностью, поведенческая пассивность и стремление абстрагироваться от коллективной деятельности довольно часто встречаются у представителей данной группы. Стоит отметить достаточно однотипный спектр приемов самовыражения у таких студентов. Они предпочитают использовать отработанные и хорошо известные им стратегии самопрезентации.

В эмоциональной компоненте самореализации обнаружены статистически достоверные различия по показателям оптимистичности и пессимистичности между каждым из представленных кластеров.

Наиболее показательное соотношение данных переменных у представителей аффективного эмоционально-эстетического кластера. У таких респондентов наблюдается выраженная пессимистичность самореализации.

Они склонны к чрезмерному эмоциональному реагированию и драматизации ситуации, часто они недовольны собой, хотя и не демонстрируют это окружающим, бывают раздражительны и прибегают к фиксированным формам поведения, что негативно сказывается на их самореализации.

У представителей эмпатичного эмоционально-эстетического кластера в структуре эмоционального компонента самореализации преобладает оптимистичность. Такие студенты, характеризуются положительным психоэмоциональным настроением, с надеждой смотрят в будущее и готовы пробовать свои силы в новых для себя видах деятельности.

Гармоничный эмоционально-эстетический кластер отличается выраженностью показателя оптимистичность и низкими значениями переменной пессимистичности. Представленная группа выделяется своим позитивным настроем и отношением к жизни, демонстрирует высокий уровень жизнестойкости и эмоциональной стабильности. Такие респонденты позитивно оценивают свои перспективы, а проблемы и неудачи воспринимаются как данность. Высокая мотивация, эмоциональная стабильность и уверенность в своих силах, способствуют гармоничному личностному развитию таких студентов.

У представителей гармоничного эмоционально-эстетического кластера выявлен высокий уровень интернальности самореализации, в группе с эмпатичным типом диагностирован средневысокий показатель, у студентов с аффективным эмоционально-эстетическим типом выявлен доминирующий показатель экстернальности самореализации.

Представители гармоничного эмоционально-эстетического кластера выделяются хорошим самоконтролем и организацией своей деятельности. Такие студенты продуктивны и последовательны в достижении желаемого результата, обладают развитыми прогностическими способностями, что позволяет им добиваться поставленных целей.

Обратная ситуация наблюдается у респондентов аффективного эмоционально-эстетического кластера. Они предпочитают перекладывать ответственность на окружающих, обвинять коллектив и внешние обстоятельства в своих провалах. В совместной деятельности ориентируются на своих товарищей, стараются использовать стороннюю поддержку для достижения результата. Иными словами, для них наиболее комфортно находиться в ситуации коллективной ответственности, где результат будет зависеть от всех членов команды. Такие студенты очень восприимчивы к внешним стимулам, будь то поощрение или критика, они стремятся быть признанными и ориентируются на внешние показатели успеха. Можно сказать, самореализация таких респондентов во много определяется внешними факторами и в первую очередь зависит от общественного мнения.

Студенты с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок склонны считать себя виновниками своих побед и неудач, демонстрируют достаточную гибкость в межличностном взаимодействии и готовы нести ответственность за результат своих действий. Самореализация таких респондентов, как правило, носит продуктивный характер, хотя, как и группа с аффективным эмоционально-эстетическим типом предпосылок, они зависимы от внешних стимулов и пытаются заручиться поддержкой от окружающих.

В мотивационном компоненте самореализации обнаружены статистически значимые различия по всем группам (0,003). Преобладание мотивации достижения выявлено у студентов гармоничного эмоционально-эстетического кластера. Аффективный и эмпатичный эмоционально-эстетический кластер характеризуется выраженностью мотивации избегания.

Студенты с гармоничным эмоционально-эстетическим типом предпосылок характеризуются устойчивой установкой на достижение результата независимо от внешних обстоятельств, они уверенно берутся за новые проекты и не останавливаются на достигнутом. Такие респонденты рассматривают свои успехи и неудачи как безусловный фактор развития, это позволяет им поддерживать высокую мотивацию и проявлять настойчивость в самосовершенствовании.

Студенты из группы с аффективным эмоционально-эстетическим типом предпосылок используют стратегии избегания, предпочитают не рисковать и использовать шаблонные схемы самореализации, стараются достичь результата с наименьшим сопротивлением. Продуктивность такой группы зависит от условий, в которых они находятся, при выходе из зоны комфорта наблюдается снижение активности и ослабление мотивации.

Мотивация студентов эмпатичного эмоционально-эстетического кластера обусловлена стремлением сохранить свой авторитет в коллективе, они предпочитают гарантированный результат возможному риску. Для них характерен консерватизм и выраженная осторожность в принятии решений, такая пассивность обусловлена желанием избежать провалов и сохранить самооценку на должном уровне.

Далее рассмотрим переменные креативности и консервативности самореализации у респондентов с разными эмоционально-эстетическими типами предпосылок.

Высокие значения креативности выявлены у респондентов с гармоничным эмоционально-эстетическим типом предпосылок, консервативность самореализации доминирует у представителей аффективного и эмпатичного типов.

Респонденты гармоничного эмоционально-эстетического кластера демонстрируют разнообразие нестандартных подходов к самоосуществлению, их отличает творческий подход к решению поставленных задач, умение находить оригинальные способы взаимодействия в коллективе и способность переключаться без потери качества с одного вида деятельности на другой. Творческое начало таких субъектов выступает важным фактором развития личностного потенциала и обеспечивает продуктивность адаптации к меняющимся условиям.

Представители эмпатичного и аффективного эмоционально-эстетических кластеров характеризуются использованием стереотипных поведенческих и интеллектуальных схем самопрезентации. Они предпочитают стабильность во всех аспектах жизнедеятельности, придерживаются выработанных форм взаимодействия с окружающими и достаточно ригидные в выборе средств для достижения поставленных целей.

Такое положение вещей обеспечивает им уверенность в своих силах и понимание своих перспектив, но в определенном смысле ограничивает возможности для развития внутреннего потенциала. Нужно отметить, что респонденты с эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок в большей степени отступают от консервативных форм поведения в попытке найти внутренний баланс между стабильностью и стремлением к самосовершенствованию.

Удовлетворенность качеством жизни наиболее выражена у студентов с гармоничным и эмпатичным эмоционально-эстетическим типом предпосылок. У респондентов аффективного кластера преобладает противоположная характеристика.

Можно сказать, что респонденты эмпатичного и гармоничного кластеров в настоящий момент довольны текущей ситуацией и своим статусом в коллективе. Они характеризуются позитивной самооценкой, успешно справляются с поставленными задачами и имеют широкий круг межличностных контактов. Студенты гармоничного кластера, помимо прочего, стараются развиваться во множестве направлений и имеют высокий уровень притязаний. Иными словами, предстают полноценной развивающейся личностью.

В свою очередь, представители аффективной группы испытывают внутренний дискомфорт и относительно недовольны текущей ситуацией и своими успехами, в связи с чем дают неопределенный прогноз своего будущего и затрудняются оценить свои действия в долгосрочной перспективе.

Такое положение вещей негативно сказывается на их самооценке. В самореализации таких респондентов отсутствует конкретное целеполагание, а перманентная смена приоритетов затрудняет процесс личностного развития.

Продуктивность самореализации статистически значимо различается в трех исследуемых группах студентов (0,003).

Результативность самореализации на высоком уровне выявлена в группе студентов гармоничного эмоционально-эстетического кластера. Средневысокий уровень диагностирован у респондентов эмпатичного эмоционально-эстетического кластера и средне-низкие результаты обнаружены в группе аффективного типа предпосылок.

Можно с уверенностью констатировать, что представители гармоничного эмоционально-эстетического кластера максимально продуктивно используют свой внутренний потенциал, они активны и эффективны в рамках своего личностного развития. Их отличает широкий кругозор и стремление реализовать себя во многих сферах жизнедеятельности, это обеспечивает им устойчивую мотивацию в достижении поставленных целей и позволяет находить новые горизонты для раскрытия своего потенциала.

Самореализацию респондентов эмпатичного эмоционально-эстетического кластера можно обозначить как инертную, у них возникают трудности с

планированием своего будущего, они живут настоящим. Стабильность приносит им уверенность в своих силах и достаточную мотивацию к развитию в конкретных областях, но выход за рамки сегодняшнего дня вызывает у них неопределенность и тревогу, что выступает препятствием к полноценной самореализации.

Результативность самореализации представителей аффективного эмоционально-эстетического кластера носит нестабильный характер и во многом определяется внешними факторами. Зависимость от мнения окружающих и выраженная экстернальность не позволяет таким респондентам в должной мере продемонстрировать свое внутреннее «Я». Они чрезмерно остерегаются проявлять инициативу и в то же время акцентируют усилия на поддержании своей самооценки. Периодический успех обусловлен стечением удачных обстоятельств и возможен в рамках узконаправленных видов деятельности, интересных в первую очередь для них самих.

По переменным барьеры самореализации выявлены достоверные различия между тремя группами с разными эмоционально-эстетическими типами (0,003).

Наиболее выражены личностные барьеры у студентов эмпатичного эмоционально-эстетического кластера. Ситуативные барьеры преобладают в группе аффективного типа.

Наличие личностных барьеров у студентов обусловлено их индивидуальными особенностями, для них препятствием на пути к самосовершенствованию выступают тревожность, неуверенность своих силах, недостаток мотивации и страх неудачи.

В свою очередь, ситуативные барьеры обусловлены недостаточным опытом самопрезентации таких студентов, узконаправленными интересами и, как правило, неблагоприятными текущими условиями жизнедеятельности.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ самореализации студентов разных эмоционально-эстетических типов предпосылок позволил выявить специфические особенности в иерархии переменных самореализации в каждой из представленных групп.

### **3.5 Рекомендации по эмоционально-эстетическому развитию студентов в поликультурной образовательной среде**

Создание условий для эмоционально-эстетического развития студентов представляется важнейшей практической задачей. Именно в период студенчества происходят жизнеобразующие изменения в самосознании личности. В этот период юноши и девушки нуждаются в особом внимании к своему психологическому состоянию. Нам видится при этом необходимым коммуницировать со студентами на доступном языке. Таким средством коммуникации может выступать кинофильм.

Использование искусства в психотерапевтическом процессе в нашей стране имеет вековую традицию. Так, основоположником этого направления исследований по праву можно считать Л.С. Выготского. В своем фундаментальном труде «Психология искусства» [26] он обращается к классическим произведениям - к басне, новелле, роману, трагедии У. Шекспира. Также психологию искусства изучали такие отечественные ученые, как Б.Г. Ананьев, Н.А. Гарбузов, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов.

В XXI в. начинаются активные научные исследования психокоррекционного потенциала кино российскими и зарубежными психологами. В том числе, именно в отношении психологического влияния на студенческую аудиторию. Так, М.С. Ионова и др. [61] использовала кинофильмы для развития коммуникативных способностей у студентов. Была показана возможность применения кинотренинга в качестве средства развития коммуникативной сферы студентов, склонных к интернет-зависимости. Также показано, что кинофильмы оказывают благотворное влияние на развитие эмпатии [173]. Это согласуется с выводами исследования, проведенного Д. Ригера и Г. Бенте [227], которое показало, что просмотр художественных фильмов может способствовать снижению уровня кортизола, тем самым поддерживая физиологическое восстановление после эмоционального напряжения. Фильмы с ярко выраженной эмоциональной направленностью активируют зрительскую вовлеченность и способствуют эмоциональной разрядке. Эмоционально насыщенные сцены вызывают сочувствие, сопереживание и катарсис, что положительно сказывается на общем психоэмоциональном

состоянии. Это подчеркивает эффективность фильмотерапии как средства эмоциональной саморегуляции и развития эмоциональной отзывчивости.

Разработанные рекомендации направлены на развитие эмоционально-эстетической сферы личности как фактора, содействующего успешной самореализации студентов в условиях культурного многообразия. Основу предложенной системы составляют методы фильмотерапии, применяемые дифференцированно в соответствии с выявленными типами эмоционально-эстетических предпосылок. Фильмотерапия - это психолого-педагогическая технология, основанная на целенаправленном использовании художественных кинофильмов как средства эмоционально-когнитивного воздействия, направленного на актуализацию, осмысление и трансформацию личностного опыта. В контексте настоящего диссертационного исследования фильмотерапия рассматривается как инструмент развития эмоционально-эстетической сферы личности, включающей эмоциональный интеллект, эстетические предпочтения, способность к тонкому переживанию, символическому осмыслению и регуляции эмоциональных состояний через взаимодействие с произведениями искусства.

Основная задача фильмотерапии (кинотерапии) - создание эмоционально безопасной среды, в которой студент может раскрыться, разобраться в своих проблемах и стимулировать свой психоэмоциональный опыт. Использование фильмов позволяет личности идентифицироваться с героями, проявлять сочувствие к ним и рассматривать их ситуации как отражение своих собственных жизненных коллизий.

В рамках применения методов фильмотерапии в поликультурной образовательной среде можно выделить три последовательно организованных этапа, каждый из которых выполняет развивающую функцию в отношении эмоционально-эстетической сферы личности студента:

#### 1. Диагностико-ориентировочный этап (оценка)

На данном этапе психолог осуществляет комплексную оценку индивидуальных и социокультурных особенностей студентов, включая их эмоциональный фон, эстетические предпочтения, уровень эмоционального

интеллекта и актуальные трудности личностного развития. В условиях поликультурной образовательной среды особо важно учитывать специфику этнокультурного контекста, в котором формируются эмоционально-смысловые ориентиры личности. На основе собранных данных осуществляется осмысленный отбор художественного материала (фильма), обладающего потенциалом психологического и эстетического воздействия на студентов с учетом их культурной идентичности и образовательных задач.

## 2. Интервенционно-контекстуальный этап (внедрение)

На этом этапе осуществляется введение художественного произведения в пространство психолого-педагогической работы. Психолог предлагает студентам просмотр определенного кинофильма, предваряя это разъяснением выбора, постановкой задач и выделением смысловых векторов восприятия. Важно, чтобы художественный материал способствовал не только эмоциональному вовлечению, но и осмыслению культурных, нравственных, экзистенциальных и эстетических тем, релевантных студенческому опыту и задачам самореализации в поликультурной среде. Эстетическая выразительность произведения должна быть соотнесена с целями развития эмоционально-эстетической сферы личности как ресурса адаптации и роста.

## 3. Рефлексивно-интегративный этап (подведение итогов)

Заключительный этап предполагает организацию пространственно-временной рамки для совместной рефлексии, в рамках которой студенты совместно с психологом осмысливают полученный опыт. Здесь обсуждаются как сюжетные, художественные и символические аспекты фильма, так и возникающие эмоциональные реакции, личностные инсайты, проекции и ассоциации. Важно не только выявить эмоциональный отклик, но и обсудить его значение в контексте культурной идентичности, самоопределения и самореализации студентов. Рефлексия в поликультурной группе способствует не только личностному, но и межкультурному взаимопониманию, развитию эмпатии, толерантности, способности к принятию и переосмыслению личного опыта в диалоге с другим.

Таким образом, фильмотерапия в условиях поликультурной образовательной среды представляет собой многоуровневую психолого-педагогическую технологию, направленную на активизацию эмоционально-эстетической сферы личности, развитие эмоционального интеллекта, расширение ценностного и культурного горизонта студентов, а также формирование условий для глубинной саморефлексии и самореализации.

Анализ результатов эмпирического исследования показывает, что студенты с аффективным эмоционально-эстетическим типом характеризуются относительно низким уровнем эмоционального интеллекта, выраженной импульсивностью в поведении, слабой регуляцией эмоциональных состояний, неустойчивыми эстетическими предпочтениями и преобладанием развлекательных жанров в потреблении культурного контента. Это указывает на необходимость психолого-педагогической поддержки, направленной на формирование навыков эмоциональной саморегуляции и расширение диапазона осмысленного эстетического опыта как ресурса самореализации.

Несмотря на выраженную эмоциональную восприимчивость, эстетические реакции студентов этого типа носят эпизодический, неустойчивый и поверхностный характер. Такие респонденты склонны воспринимать искусство как источник развлечения и отвлечения, а не как пространство внутреннего роста и ценностного самопознания. Их эмоциональные реакции нередко выходят за рамки рационального контроля, что препятствует эффективному самоосуществлению.

В этой связи представляется целесообразным сосредоточить работу с данной категорией студентов на следующих аспектах:

1. Развитие эмоциональной осведомленности и саморегуляции.

- В рамках фильмотерапии следует использовать эмоционально насыщенные, но доступные по содержанию фильмы, позволяющие осмыслить эмоции героев и свои собственные реакции.

- Организация обсуждений фильмов с постановкой вопросов: «Что я почувствовал(а)? Почему? Что бы я сделал(а) на месте героя?».

- Упражнения по деконструкции эмоциональных эпизодов.

## 2. Углубление эстетических предпочтений и формирование культурной рефлексии.

- Введение мини-курсов или факультативов, посвященных знакомству с разными формами искусства и культурной традиции (театральное искусство, классическая музыка, визуальные виды искусства).

- Использование сравнительного анализа: «В чем разница между фильмом и спектаклем?», «Какие эмоции вызывает балет в отличие от боевика?».

- Проведение эстетических тренингов: «Найди красоту в повседневности», «Мой визуальный дневник».

## 3. Формирование навыков эмпатийного восприятия художественного образа.

- Тренинги и упражнения по развитию способности к осознанному чтению или просмотру - с последующим эмоциональным самоотчетом.

- Практика написания писем герою фильма/книги: «Что бы я хотел(а) ему сказать?», «Чем он мне близок или непонятен?».

- Игровые формы: драматизация сцен, работа с масками, эмоциональный театр.

## 4. Снижение аффективной импульсивности и эмоциональной экспрессивности.

- Обсуждение стратегий конструктивного выражения эмоций: «Как я могу показать свое разочарование без срыва?».

- Использование метафорических картин и музыкальных фрагментов для вербализации чувств.

- Обучение техникам дыхательной и телесной саморегуляции (например, музыка в качестве фона для медитации или расслабления).

## 5. Создание среды постепенного перехода от потребления к сотворчеству.

- Поощрение участия в студенческих художественных проектах, фотоконкурсах, культурных мероприятиях.

- Создание «пространства тишины и красоты» в университете (арт-уголки, выставки, места созерцания).

- Рефлексия на тему: «Как я могу выразить себя через искусство?».

Работа со студентами аффективного типа должна быть направлена не столько на прямое исправление эмоциональной импульсивности, сколько на ее трансформацию во внутреннюю рефлексия, расширение палитры эстетического восприятия, осознание эмоциональных состояний как ресурса, а не как хаотичной реакции. Это позволит вывести эстетику из сферы «развлечения» в сферу экзистенциальной и ценностной осознанности, создавая основу для полноценной самореализации личности.

Эмпатичный эмоционально-эстетический тип характеризуется развитым эмоциональным интеллектом, выраженной способностью к сопереживанию, позитивной экспрессивностью и широкой сферой эстетических интересов. Такие студенты чувствительны к эмоциональному контексту произведений искусства, способны к глубокому вживанию в художественный образ, что способствует личностной рефлексии и гуманистической направленности самореализации. Вместе с тем, для представителей данной группы характерны тенденции к адаптации, избеганию конфронтации, сниженной способности к отстаиванию собственных границ и позиций. Таким образом, ключевая задача работы с данной категорией студентов заключается не столько в развитии эмоционально-эстетической сферы как таковой, сколько в ее целенаправленном ресурсном применении для укрепления субъектности и осмысленного самоутверждения. В этой связи представляется целесообразным сосредоточить работу с данной категорией студентов на следующих аспектах:

1. Формирование навыков отстаивания идентичности при сохранении эмпатии.

- Использование фильмов, поднимающих темы выбора, границ, самоутверждения.

- Групповые обсуждения: «Где заканчивается сопереживание и начинается потеря себя?», «Можно ли быть эмпатичным и при этом твердым?».

- Упражнение: «Эмпатия без растворения» – практика эмоционального диалога с художественным персонажем с акцентом на различие чувств «своих» и «его».

2. Закрепление эстетического опыта как формы субъектной позиции.

- Эссе на тему: «Какой образ в искусстве лучше всего выражает мою внутреннюю суть?».

- Составление личной эстетической биографии: какие книги, фильмы, картины сформировали мое мировоззрение.

- Творческие проекты: создание индивидуального коллажа/визуальной карты «Я и мой эстетический путь».

3. Развитие способности к ценностно-смысловому осмыслению эмоционального опыта.

- Просмотр фильмов с глубоким экзистенциальным содержанием с последующей рефлексией: «Как это связано со мной?», «Какой выбор сделал бы я?».

- Использование техник логотерапевтической рефлексии: «Что делает мою жизнь осмысленной?», «В каких моментах я чувствую подлинность?».

4. Преодоление избыточной адаптивности и развитие авторской позиции.

- Упражнение «Мой внутренний театр» - инсценировка сцен с измененной интерпретацией конфликта (как бы я повел себя?).

- Дискуссии: «Когда стоит идти на компромисс, а когда - заявлять о себе?».

- Работа с образами из литературы и кино: «Кем я восхищаюсь - и почему? Это герой или спасатель?».

5. Укрепление мотивации к самореализации через эстетический опыт.

- Индивидуальный проект: создание эстетического дневника с фиксацией эмоциональных реакций на искусство и их связи с собственными жизненными задачами.

Работа с респондентами эмпатичного типа должна быть направлена на укрепление способности к эмоциональной дифференциации, развитие эстетической автономии и формирование устойчивой внутренней опоры в процессе

самовыражения. Коррекционно-развивающие мероприятия целесообразно направлять на развитие способности к самостоятельному выбору эстетических ориентиров и трансформацию эстетического опыта в ресурс личностного роста. Использование практик эстетического созерцания (например, литературного анализа, кинорефлексии, музейной терапии) позволит респондентам данной группы углубить понимание своей аффективной вовлеченности и перевести эмоционально-эстетические переживания в экзистенциально-смысловую плоскость для дальнейшей интеграции эмоционально-эстетического опыта в структуру самореализации и усиления субъектной позиции.

Гармоничный тип отличается более зрелой эмоционально-эстетической организацией, высоким уровнем эмоционального интеллекта, устойчивыми эстетическими предпочтениями, способностью к саморегуляции и выраженной субъектной позицией. Представители данной группы демонстрируют активное и осмысленное включение в культурно-эстетическое пространство, которое выполняет для них как рефлексивную, так и ресурсную функцию.

На первый взгляд, респонденты данной категории не нуждаются в систематической коррекционной поддержке. Однако риски для их эмоциональной сферы могут быть связаны с интеллектуализацией чувств, избыточной рационализацией эстетического опыта. Кроме того, их склонность к высокой самодисциплине может вызывать нагрузку на эмоциональные ресурсы при столкновении с фрустрацией, особенно в образовательной среде.

Рекомендации в работе с данной категорией студентов могут быть направлены на:

1. Поддержание баланса между рациональным контролем и эмоциональной гибкостью.
  - Работа с произведениями искусства, вызывающими амбивалентные или труднопереживаемые чувства.
  - Групповые обсуждения: «Можно ли позволить себе “непонятное” в искусстве?», «Что я чувствую, когда не понимаю, что хочет сказать автор?».
2. Развитие навыков символической экспрессии и самопредставления.

- Проект: создание авторского арт-образа «Я через искусство» (песня, рисунок, коллаж, мини-фильм).

- Использование арт-терапевтических техник, работа с метафорой (например: «Я - это... (метафора)»).

3. Расширение пространств самореализации за пределами учебной и культурной среды.

- Формирование инициативных творческих групп по интересам: кино-дискуссионные клубы, литературные кружки.

- Мастер-классы по критическому чтению, философии искусства, написанию эссе.

4. Профилактика эмоционального выгорания на фоне высокой активности и ответственности.

- Беседы: «Когда нужно остановиться?», «Где границы между развитием и истощением?».

- Использование техник замедления, внимательности, эстетической медитации.

Студенты этого типа обладают сбалансированными компонентами эмоционального интеллекта, выраженной способностью к эмоциональной саморегуляции и сформированным эстетическим вкусом. Основной задачей становится не коррекция, а расширение пространства самореализации, в том числе за счет интенсификации культурной активности, включения в художественно-творческие и проектные формы деятельности. Особое значение имеет развитие метакогнитивной и метаэмоциональной рефлексии, способствующей углублению понимания своего эстетического опыта как основы жизнотворчества.

Предложенные практические рекомендации основаны на данных эмпирического анализа эмоционально-эстетических предпосылок самореализации студентов и позволяют не только гармонизировать эмоциональную сферу личности, но и расширять пространство ее культурной самореализации. Использование фильмотерапии и искусства как средств психологического сопровождения студентов в поликультурной среде помогает формированию зрелой

эмоционально-эстетической идентичности и устойчивых моделей самоосуществления.

### **Выводы по третьей главе**

По результатам эмпирического исследования самореализации у студентов с разными эмоционально-эстетическими типами можно сделать следующие выводы:

1. Установлены специфические особенности в психологической структуре самореализации у студентов с разными эмоционально-эстетическими типами предпосылок, раскрывающие механизмы реализации данного свойства в каждой из групп.

2. В психологической структуре самореализации аффективного эмоционально-эстетического кластера преобладают установки на приспособление, инертность, пессимистичность, экстернальность, консервативность, неудовлетворенность, выраженные барьеры самореализации и низкие значения результативности самореализации, что свидетельствует об инертном характере процесса самоосуществления таких студентов, стереотипных стратегиях самопрезентации и внешнем локусе контроля поведения.

3. Эмпатичный эмоционально-эстетический кластер характеризуется доминированием в структуре самореализации установок на приспособление, оптимистичность, экстернальность, удовлетворенность настоящим и результативность самоосуществления. Можно сказать, что самореализация таких студентов носит позитивно-окрашенный адаптивный характер, мотивация обусловлена стремлением к общественному признанию, превалируют консервативные стратегии самопрезентации.

4. Психологическая структура самореализации гармоничного эмоционально-эстетического кластера характеризуется выраженностью установок на преобразование, активностью, оптимистичностью, интернальным локусом контроля, мотивацией достижения, креативностью и результативностью процесса самоосуществления.

Такие респонденты максимально продуктивно используют свой внутренний потенциал, они активны и эффективны в рамках своего личностного развития. Их отличает широкий кругозор и стремление реализовать себя во многих сферах жизнедеятельности, выраженная мотивация на достижение результата позволяет находить им новые горизонты для раскрытия своего потенциала.

5. Выявлены достоверные взаимосвязи между показателями самореализации внутри каждого из эмоционально-эстетических кластеров, позволяющие раскрыть специфику и закономерности реализации представленного свойства.

Таким образом, были выявлены специфические особенности самореализации у студентов с разными эмоционально-эстетическими типами предпосылок, что позволяет раскрыть механизм реализации представленного феномена в каждой из групп, разработать программы по гармонизации самореализации с учетом преобладания одного из типов эмоционально-эстетических предпосылок.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное развитие научного дискурса, посвященного феномену самореализации личности, охватывает широкий спектр эпистемологических, аксиологических, онтологических и гносеологических аспектов. Исследовательские приоритеты в данной области сосредоточены на анализе функциональных механизмов, инвариантов проявления и контекстуальной обусловленности самореализации в условиях многовекторной и многоуровневой жизнедеятельности субъекта.

В рамках психологического знания аксиоматическим стало положение о том, что самореализация представляет собой одну из базовых экзистенциальных потребностей личности. Анализ ретроспективы научной мысли позволяет утверждать, что концептуальные истоки осмысления данного феномена восходят к философским учениям античности, которые представлены трудами Сократа, Платона, Аристотеля.

Дальнейшее развитие эта проблематика получила в гуманистических моделях личности, разработанных К. Гольдштейном (введшим термин *self-actualization*), А. Маслоу, создавшим иерархическую концепцию потребностей, а также Р. Мэем, К. Роджерсом, Э. Фроммом, К.Г. Юнгом и другими представителями гуманистического направления. В этих подходах самореализация интерпретируется как процесс движения к аутентичности, личностной интеграции, внутреннему росту и осуществлению личностного потенциала.

В отечественной научной традиции исследование феномена самореализации развивалось в контексте различных парадигм - культурно-исторической, деятельностной, полисистемной и других. Методологические основания этих направлений были заложены в работах Л.С. Выготского, интерпретировавшего развитие личности как процесс интериоризации социокультурных форм, а также С.Л. Рубинштейна и далее - К.А. Абульхановой-Славской, рассматривавших личность как активного субъекта собственной жизнедеятельности.

Следует подчеркнуть, что в российской научной традиции наблюдается

семантическая вариативность понятийного аппарата: термины «самореализация», «самоактуализация», «саморазвитие», «личностный рост» нередко используются как взаимозаменяемые, что затрудняет унификацию методологических подходов и операционализацию теоретических конструкций. Концептуальная неоднородность исследовательских моделей обуславливает наличие теоретико-методологических лакун в описании детерминант, механизмов и индикаторов самореализации.

За последние годы заметно усилилось развитие полисистемного подхода, в рамках которого самореализация трактуется как результат сложного взаимодействия множества экзо- и эндогенных факторов. Так, в полисистемной концепции С.И. Кудинов предлагает дифференциацию внешней и внутренней форм самореализации, а также выделяет ее типологические модальности: личностную, социальную и профессиональную. Представляется, что именно полисистемный подход обладает наибольшим эвристическим потенциалом, поскольку позволяет охватить всю полноту многоуровневых, разнонаправленных и взаимодействующих факторов, влияющих на специфику актуализации личностного потенциала. Теоретико-эмпирические основания данного направления нашли отражение в работах С.И. Кудинова, Н.П. Авдеева, К.В. Архипочкиной, С.С. Белоусова, Н.И. Давыдова, И.В. Кулишевской, Е.А. Денисова, Э.В. Галажинского, С.Р. Айбазовой и др. Исследователи подчеркивают, что реализация личностного потенциала значительно варьируется в зависимости от профессионального контекста, уровня психологической зрелости, гендерных, этнокультурных и аксиологических характеристик субъекта.

Развивая методологическую перспективу полисистемного подхода, представляется целесообразным уделить внимание фундаментальному и во многом недооцененному измерению самореализации личности - эмоционально-эстетическому компоненту. Именно эта сфера обеспечивает глубинную психическую архитектуру субъективного переживания, смысловой окраски и аксиологической трансформации жизненного опыта, лежащего в основании продуктивной самореализации.

В течение последних лет наблюдается интенсификация научного интереса к проблематике эстетического опыта, что обусловлено как расширением междисциплинарного поля, так и усложнением парадигм психологии восприятия и когнитивной эстетики. Особое внимание уделяется когнитивным моделям, объясняющим восприятие произведений искусства и эстетических структур как особых психосемиотических объектов, активирующих эмоционально-ценностные и смыслообразующие механизмы субъекта.

Значительный вклад в теоретическую разработку феномена эстетического переживания внесли М. Дюфрен, Дж. Дьюи, Дж.К. Купчик, В.В. Бычков. Эмпирические исследования П.А. Сабадоша акцентируют внимание на нейropsychологических коррелятах эстетического восприятия, тогда как С. Маркович, опираясь на структурный и когнитивный подходы, выявляет закономерности формирования эстетических предпочтений. Эстетическое переживание рассматривается как значимый ресурс самореализации, содействующий формированию устойчивой Я-концепции и личностной субъектности.

В контексте углубленного анализа эмоционально-эстетических оснований самореализации актуализируется обращение к современным теориям эмоциональной регуляции и концепциям эмоционального интеллекта как ключевым основаниям для интерпретации внутренней динамики самоосуществления личности. Эмоциональная сфера при этом выступает не только регулятором текущей активности, но и системообразующим элементом, интегрирующим когнитивные, мотивационные и аксиологические процессы.

Современные многокомпонентные теории эмоций (Е.П. Ильин, К. Изард, К. Шерер) позволяют рассматривать эмоции как сложные психофизиологические системы, включающие аффективные, когнитивные, экспрессивные, мотивационные и соматические составляющие. Особое значение приобретает развитие теории эмоционального интеллекта, предложенной Дж. Майером, П. Сэловеем и Д. Карузо. Российские психологи И.А. Андреева и Д.В. Люсин рассматривают его как систему аффективно-когнитивных умений, опосредующих

процессы рефлексии, самопознания и регуляции поведения. Интеграция положений эмоциональных теорий и моделей эмоционального интеллекта в исследование самореализации личности позволяет более глубоко раскрыть психологическую структуру данного феномена, а также обосновать эмоционально-когнитивные и аффективно-волевые механизмы, определяющие субъектную активность, рефлексивную направленность и смысловую целостность жизненного пути. Современный научный ландшафт демонстрирует возрастающий интерес к комплексному, многоаспектному изучению самореализации как системно-организованного, динамически развивающегося и внутренне противоречивого психологического явления. Перспективным направлением является дальнейшая разработка мультидисциплинарных моделей, способных интегрировать достижения психологии, философии, нейронаук и культурологии в исследовании условий, механизмов и эффектов раскрытия человеческого потенциала в условиях трансформирующегося социального контекста.

В рамках эмпирического исследования были выявлены специфические особенности эмоционально-эстетических характеристик личности студентов, с помощью кластерного и факторного анализа выделены отдельные типы эмоционально-эстетических предпосылок.

Студенты аффективного эмоционально-эстетического кластера, характеризуется низким уровнем эмоционального интеллекта, эгоцентрической установкой при взаимодействии с окружающими, эмоциональной расторможенностью и слабой регуляцией своего эмоционального поведения и частичной сформированностью эстетических предпочтений.

Эмпатичный эмоционально-эстетический кластер отличается развитым эмоциональным интеллектом, выраженной эмпатией, позитивной экспрессивностью и способностью к сопереживанию. Кроме того, данная группа обладает достаточно сформированными эстетическими предпочтениями, что свидетельствует о богатом внутреннем мире и развитом восприятии эстетических ценностей.

Респонденты с гармоничным эмоционально-эстетическим типом предпосылок характеризуются высоким уровнем эмоционального интеллекта, хорошим контролем поведения и эмоциональной гибкостью. У таких респондентов сформированы устойчивые эстетические предпочтения, позволяющие находить баланс между чувственным и эстетическим восприятием действительности.

В дальнейшем была изучена специфика самореализация студентов с разными типами эмоционально-эстетических предпосылок, установлена психологическая структура данного феномена, а также выявлены взаимосвязи эмоционально-эстетических характеристик личности и переменных самореализации.

В психологической структуре самореализации аффективного эмоционально-эстетического кластера преобладают установки на приспособление, инертность, пессимистичность, экстернальность, консервативность, неудовлетворенность, выраженные барьеры самореализации и низкие показатели результативности самореализации. Это свидетельствует об инертном характере процесса самоосуществления таких студентов, использовании стереотипных стратегий самопрезентации и экстернальной саморегуляции.

В структуре самореализации эмпатичного эмоционально-эстетического кластера доминируют установки на приспособление, оптимистичность, экстернальность, удовлетворенность настоящим и результативность самоосуществления. Иными словами, самореализация таких респондентов носит адаптивный характер, а их мотивация обусловлена стремлением к общественному признанию. В то же время преобладают выраженные оптимистические установки и консервативные стратегии самопрезентации.

Психологическая структура самореализации гармоничного эмоционально-эстетического кластера характеризуется ярко выраженными установками на преобразование, высокой активностью, оптимистичностью, интернальностью, мотивацией к достижению цели, креативностью и выраженной результативностью процесса самоосуществления. Такие респонденты максимально продуктивно используют свой внутренний потенциал, проявляют активность в рамках своего личностного самосовершенствования. Их отличает широкий кругозор и

стремление реализовать себя во многих сферах жизнедеятельности; выраженная мотивация на достижение результата позволяет находить им новые горизонты для раскрытия своего потенциала.

Сравнительный анализ показателей самореализации студентов с разными типами эмоционально-эстетических предпосылок позволил выявить статистически значимые различия практически по всем переменным, что позволяет говорить об особенностях проявления представленного феномена в каждой из групп.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выявить специфику самореализации студентов с различными эмоционально-эстетическими типами предпосылок, что дает возможность раскрыть механизм реализации представленного феномена в каждой из групп, разработать программы по гармонизации самореализации с учетом преобладания одного из эмоционально-эстетических типов личности.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Авдеев Н.П. Влияние настойчивости на успешность самореализации личности студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Авдеев Николай Павлович. — Москва, 2014. — 23 с.
3. Айбазова С.Р. Роль ценностно-смысловой направленности в динамике самореализации личности: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Айбазова Софья Ратмировна. — М., 2015. — 22 с.
4. Аквинский Ф. Сумма теологии / Фома Аквинский; пер. с лат. С. И. Еремеева и А. А. Юдина; под ред. Н. Лобковица, А. В. Аполлонова. — М.: Савин С. А., 2007. — 651 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
6. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И.Н. Андреева // Психология образования сегодня: Теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции; ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. — Минск, 2003. — С. 166—168.
7. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. — Новополюцк : ПГУ, 2011. — 388 с.
8. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П.К. Анохин. — М.: Медицина, 1968. — 547 с.
9. Антилогова Л.Н. Психологическая природа, критерии и механизмы самоактуализации личности / Л.Н. Антилогова // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2006. — № 3. — С. 59-61.
10. Аристотель. Евдемова этика / Аристотель; пер. с др.-греч.; [коммент. Н. В. Брагинской, Т. А. Миллер]. — М.: ИФ РАН, 2005. — 448 с.

11. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. — М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. — 528 с.
12. Ассаджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники / Р. Ассаджиоли. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. — 416с.
13. Афонькина Ю.А. Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников / Ю.А. Афонькина // Детский сад: теория и практика. — 2014. — № 4(40). — С. 6–17.
14. Байлук В.В. О саморазвитии личности / В.В. Байлук / Педагогическое образование в России. — 2018. — № 12. — С. 50-59.
15. Бакуняева Д.С. Смыслжизненные ориентации в системе факторов профессиональной успешности спортсменов - представителей спорта высших достижений: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.03 / Бакуняева Дарья Сергеевна. — Москва, 2018. — 29 с.
16. Беккер О. Феноменология и эстетика / О.Беккер, М.Гайгер, М. Дюфрен, М. Ришир. — М.: Группа Компаний «РИПОЛ классик» / Панглосс, 2019. — 275 с.
17. Белоусова С.С. Духовно-нравственное самосознание как основа самореализации личности педагогов: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Белоусова Софья Сергеевна. — Москва, 2018. — 173 с.
18. Бетина Е.М. Самореализация личности в пожилом возрасте через преодоление возрастного кризиса: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / Бетина Екатерина Михайловна. — Тамбов, 2007. — 23 с.
19. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. — М.: Мысль, 1988. — 304 с.
20. Бурдюжа Е.А. Концертная деятельность как средство самореализации студентов вуза культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бурдюжа Елена Анатольевна. — Екатеринбург, 2008. — 23 с.
21. Буркхардт Я. Культура Возрождения в Италии. Опыт исследования / Я. Буркхардт; пер. с нем. А.Н. Горфункель. — М.: Юрист, 1996. — 591 с.

22. Бычков В.В. Эстетика: Учебник для вузов. / В.В. Бычков. — М.: Академический Проект, 2020. — 452 с. — (Gaudeamus)
23. Вахромов Е.Е. Психологические особенности самоактуализации подростков с отклоняющимся поведением : автор. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Вахромов Евгений Евгеньевич. — Москва, 2003. — 23 с.
24. Вахромов Е.Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии [Электронный ресурс] / Е.Е. Вахромов // Экзистенциальная и гуманистическая психологи. — Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x041.htm>
25. Вербицкая И.Н. Самоактуализация и совершенствование личности в парашютном спорте: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Вербицкая Ирина Николаевна. — Москва, 2003. — 152 с.
26. Власенкова Е.Г. Особенности смысловой сферы зрелой личности с разным уровнем самореализации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Власенкова Елена Геннадьевна. — Хабаровск, 2005. — 160с.
27. Волков А.А. Личностные трансформации сотрудников милиции общественной безопасности на разных уровнях профессиональной самореализации: автореф. дис. ... док. психол. наук: 19.00.06 / Волков Александр Александрович. — Ростов-на-Дону, 2010. — 48 с.
28. Вольтер Ф.-М. А. Философские повести и рассказы, мемуары и диалоги / Ф.-М.А. Вольтер; под ред. А.Н. Горлина и П.К. Губера. — М.- Ленинград: Academia, 1931. — 371 с. — 2 т.
29. Воробьева Е.В., Косоногов В.В., Ковш Е.М. Эмоциональный интеллект: генетические и психофизиологические корреляты: монография / Воробьева Е.В., Косоногов В.В., Ковш Е.М. — М.: Мир науки, 2021. — 96 с.
30. Выготский Л.С. Младенческий возраст / Л.С. Выготский // Психология. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 911–947.
31. Выготский Л.С. Проблема сознания. / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 156–167.
32. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. - Изд. 3-е. - М.: Искусство, 1986. — 572с.

33. Вяткин, Б. А. В 1995 Человек-стиль-социум: полисистемное взаимодействие в образовательном пространстве: монография / Б. А. Вяткин, М. Р. Щукин; Перм. гос. пед. ун-т. - Пермь, 2007. - 108 с.

34. Гаврилин П.В. Психолого-акмеологическое развитие видения в процессе самореализации личности бизнесмена: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Гаврилин Павел Васильевич. — Тамбов, 2007. — 194 с.

35. Гаврилова Е.А. Психологические факторы профессиональной самореализации руководителей коммерческих организаций: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Гаврилова Евгения Александровна. — Тверь, 2010. — 26 с.

36. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века / О.С. Газман // Классный руководитель. — 2000. — № 3. — С. 6-33.

37. Галажинский Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности / Э.В. Галажинский // Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии: материалы конференции (20 апреля 2001 года) — Караганда: Изд-во КарГУ, 2001. — С. 38-48.

38. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер; пер. с англ. — М.: ООО «И.Д. Вильяме», 2007. — 512 с.

39. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова. — Текст: непосредственный // Тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения». — Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999. — С. 25—26.

40. Гегель Г.Ф. Феноменология духа («Памятники философской мысли») / Г.Ф. Гегель; пер. с нем. Г. Шпета. — М.: Наука, 2000. — 495 с.

41. Горбунова Е.Е. Подготовка будущих специалистов сферы культуры к профессионально-творческой самореализации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Горбунова Евгения Евгеньевна. — Волгоград, 2011. — 25 с.

42. Горская Г.Б. Психологические факторы самореализации профессионалов высокого класса: На материале спортивной деятельности: дис. ...

док. психол. наук: 19.00.01 / Горская Галина Борисовна. — Краснодар, 1999. — 332 с.

43. Григорьева А.А. Профессиональная самореализация педагогов в учреждениях дополнительного образования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Григорьева Александра Андреевна. — Ярославль, 2013. — 225 с.

44. Григорьева А.А., Поваренков Ю.П. Проблема соотношения взаимодействия профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации личности / А.А. Григорьева, Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. — 2015. — № 3. — С. 166–174.

45. Гущина Е.В. Самореализация личности в условиях развивающей образовательной среды вуза: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Гущина Елена Васильевна. — Сочи, 2010. — 22 с.

46. Давыдова Н.И. Особенности самореализации педагогов на разных стадиях эмоционального выгорания: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Давыдова Надежда Ивановна. — Москва, 2019. — 216 с.

47. Данте А. Божественная Комедия / Данте Алигьери; пер. с ит. О. Чюминой. — Москва: ЭКСМО, 2007. — 760 с.

48. Дарвин Ч.О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин Ч. — СПб.: Питер, 2001 — 384 с.

49. Дедюхина О.В. Творческая самореализация музыканта-педагога в процессе профессиональной адаптации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дедюхина Ольга Владимировна. — Нижний Новгород, 2005. — 21 с.

50. Денисова Е.А. Гендерные особенности самореализации личности студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Денисова Елена Анатольевна. — Москва, 2010. — 22 с.

51. Дидро Д. Собрание сочинений: в 10 т. / Д. Дидро; ред. И.К. Луппола; пер. И.Б. Румера, В.К. Сережникова и П.С. Юшкевича; прим. А.Н. Лаврентьева. — М.- Ленинград: Academia, 1935. — 501 с. — т. 1.

52. Егорова В.С. Личностные предпосылки готовности студентов-художников к самореализации в социальном контексте творческой деятельности:

автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Егорова Виктория Сергеевна. — Краснодар, 2014. — 24 с.

53. Егорычева И.Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии: автореф. дис. ... док. псих. наук: 19.00.07 / Егорычева Ирина Дмитриевна. — Москва, 2012. — 47 с.

54. Егорычева И.Д. Самоотношение, самореализация, самоактуализация как феномены, определяющие способность человеческого роста-развития / И.Д. Егорычева // Мир психологии. — 2005. — № 3. — С. 30.

55. к Н.Е. Кинофильм как средство обучения и терапии психоэмоциональных состояний молодежи и студентов / Н.Е. Железняк // Психология образования в поликультурном пространстве. — 2024. — № 2(66). — С. 35–49.

56. Железняк Н.Е. Роль эстетики в формировании эмпатии у студентов. / Н.Е. Железняк Проблемы гуманитарных наук и образования в современном мире: Сборник научных статей по материалам X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (22 ноября 2024 г.). — Сибай: Сибайский институт УУНиТ, 2024. — 342 с.

57. Железняк, Н.Е. Роль эстетических эмоций в самореализации индивида // Высшее образование сегодня [Текст] / Н.Е. Железняк // Высшее образование сегодня. — 2025. - № 2. — 85 - 91. — Режим доступа: doi:10.18137/RNU.NET.25.02.P.085

58. Замалдинова, Г.Н. Соотношение индивидуально-типических особенностей уверенности с уровнем самоактуализации сотрудников коммерческих организаций: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Замалдинова Гульнара Нуровна. — Москва, 2011. — 203 с.

59. Зубкова Е.А. Особенности семейной и трудовой самореализации личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Зубкова Елена Александровна. — Сергиев Посад, 2006. — 216 с.

60. Игнатьева Л.К. Педагогические условия самореализации пожилых людей в досуговых коллективах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Игнатьева Любовь Константиновна. — Челябинск, 1998. — 171 с.
61. Ионова М.С., Резепова Н.В., Курдюкова А.А. Кинотренинг как средство развития коммуникативной сферы студентов, склонных к интернет-зависимому поведению [Электронный ресурс] / М.С. Ионова, Н.В. Резепова, А.А. Курдюкова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11. — № 1. — Режим доступа: URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PSMN123.pdf>
62. История эстетики: в 5 т. Том 2. Эстетические учения XVII-XVIII веков / М. Ф. Овсянников; под ред. В.П. Шестакова. — М.: Изд-во Акад. художеств СССР, 1964-1970. — 835 с.
63. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант // Сочинения: в 6 т. — Москва, 1966. — Т. 6. — С. 350–588.
64. Кант И. Изречения / И. Кант; сост. и науч. ред. В.Н. Брюшинкин. — Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. — 91 с.
65. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант; пер. с нем. Н. Лосского. — М.: Мысль, 1994. — 591 с.
66. Кебина Н.А. Смыслообразующие основы формирования и самореализации личности: Дисс... док. филос. наук: 09.00.11 / Кебина Наталья Анатольевна. — М., 2004. — 432 с.
67. Климов В.П. Ковалева Д.С. Эстетический опыт в социально-культурной практике личности / В.П. Климов, Д.С. Ковалева // Акмеология профессионального образования: материалы 15-й Всероссийской научно-практической конференции, 13–14 марта 2019 г., Екатеринбург. — Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2019. — С. 217-220.
68. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский; ред. Г.В. Залевского. — Томск: Издательство Томского университета, 1999. — 154с.

69. Князева О.В. Саморазвитие социалистической личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / Князева Ольга Валерьевна. — Свердловск, 1986. — 19 с.
70. Ковалев А.М. Философия природы и общества: в 3 т. / А.М. Ковалев. М.: изд-во Мгу, 1999. — 435 с. — т. 2: Изменяющийся и самоорганизующийся мир: идеи, размышления, гипотезы.
71. Ковров В.В. Психолого-педагогический анализ сущности феномена самореализации человека / В.В. Ковров // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2006. — № 14. — С. 127-135.
72. Ковшуро О.Д. Рефлексивные и социально-психологические особенности самореализации государственных служащих: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13, 19.00.05 / Ковшуро Ольга Дмитриевна. — Москва, 2002. — 28 с.
73. Коган Л.М. Цель и смысл жизни человека / Л.М. Коган. — М.: Мысль, 1984. — 252 с.
74. Козлов В.В. Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности / В.В. Козлов. — М.: Психотерапия, 2007. — 528 с.
75. Козлов В.В. Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения / В.В. Козлов. — М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2018. — 280 с.
76. Козлов В.В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души / В.В. Козлов. — М: ГАЛА-Изд-во, 2009. — 110 с.
77. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: Основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.01 / Коростылева Людмила Алексеевна. — СПб., 2001. — 400 с.
78. Костакова И.В. Развитие общительности как фактор самореализации студентов - будущих психологов: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Костакова Ирина Владимировна. - Самара, 2008. - 27 с.

79. Костакова И.В., Григорьева С.С. Взаимосвязь самореализации и духовно-нравственного потенциала личности / И.В. Костакова, С.С. Григорьева // Вектор науки ТГУ. — 2013. — № 4(26). — С. 114-117.

80. Костерина И.В. Генезис понятия «самоактуализация» в психолого-педагогическом аспекте [Электронный ресурс] / И.В. Костерина // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2012. — № 1. — С. 239-243. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17734326>

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

82. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Взаимосвязь самореализации и инициативности личности/ Психология образования в поликультурном пространстве.2015. № 1. Т.1(№ 29). С. 105-113.

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

84. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ самореализации личности российских и иностранных студентов [Электронный ресурс]/ Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. №5. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-samorealizatsii-lichnosti-rossiyskih-i-inostrannyh-studentov>

85. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Давыдова Н.И. Профессиональная самореализация педагогов в контексте эмоционального выгорания. Монография. — РУДН. -М.: Изд-во. «Перо», 2022. — 222с.

86. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Позин А.И. Самореализация в контексте профессиональной деформации сотрудников правоохранительной системы/ Монография.- Москва. Издательство «Перо», 2025. — 178с.

87. Кулагина И.В. Влияние творческой самореализации на социально-психологическую адаптацию студентов: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Кулагина Ирина Васильевна. — Москва, 2011. — 22 с.

88. Кулишевская И.В. Стратегии поведения как условие самореализации личности сотрудников ФСИН РФ: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Кулишевская Ирина Валерьевна. — Москва, 2020. — 255 с.
89. Кутузов Б.А. Педагогическое стимулирование творческой самореализации старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кутузов Борис Анатольевич. — Смоленск, 2005. — 222 с.
90. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев А.Н. — М.: Политиздат, 1975. — 302 с.
91. Леонтьев Д.А. Абрахам Маслоу в XXI веке Психология / Д.А. Леонтьев // Журнал Высшей школы экономики. — 2008. — Т. 5. — № 3. — С. 68–87.
92. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2016. — №2. — С. 3-18.
93. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев / Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии; ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. — М.: «Смысл», 1997. — С. 156—176.
94. Лессинг Г.-Э. Гамбургская драматургия: Статья В. Р. Гриба / Г.-Э. Лессинг; [коммент. Пуришева Б.И]. — М.- Л.: Academia, 1936. — 518 с.
95. Липпо С.В. Образ отца как фактор самоактуализации личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Липпо Светлана Валерьевна. — СПб, 2006. — 188с.
96. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Ю.М.Забродин, Е.В.Шорохова. — Москва : Наука, 1984. — 443 с.
97. Люсин Д.В. Новая методика измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. — 2006. — №4. — Р. 3–22.
98. Люсин Д.В., Ушакова Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: Изд-во ИП РАН, 2009. — 349 с.

99. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2004. – 176 с.

100. Макарова Н. А. Формирование социального интеллекта как фактора самореализации педагогов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Макарова Наталья Александровна. — Чита, 2013. — 203 с.

101. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой, научн. ред. и коммент. Н.Н. Акулиной. – СПб.: Евразия, 1999. — 432 с.

102. Маслоу А. Мотивация и личность. / А. Маслоу; пер. с англ. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2019. — 400 с.

103. Машляковская А. В. Педагогические условия саморазвития подростка в детском коллективе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Машляковская Анна Викторовна. — М., 1999. — 246 с.

104. Мерлин В.С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека // ПЖ. 1980. Т. 1. № 1. С. 58–71.

105. Мишуковская Ю. И. Подготовка старшеклассников к творческой самореализации к графической деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мишуковская Юлия Ивановна. —Магнитогорск, 2002. — 173с.

106. Монтескье Ш. Л. О духе законов / Луи Монтескье Шарль; сост., пер. и коммент. примеч. авт. А.В. Матешук. — М.: Мысль, 1999. — 672 с.

107. Мордвинова Е. А. Формирование способности будущего учителя к нравственной самореализации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мордвинова Елена Александровна. — Самара, 2007. — 264 с.

108. Мухин Е. О. Курс анатомии / Е.О. Мухин. – М.: Типография Н. С. Всеволожского, 1813-1815.

109. Мэй Р. Человек в поисках себя / Р. Мэй. — М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2013. — 223 с.

110. Наличаева С. А. Самоактуализационный потенциал личности как детерминанта профессионального выгорания педагогов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Наличаева София Александровна. — Москва, 2011. — 247 с.
111. Ницше Ф. Так говорил Заратустра / Ф. Ницше. — М.: Издательство АСТ, 2015. — 416 с.
112. Обухова Ю.В., Бороховский Е.Ф. Эмоциональный интеллект как фактор успешной самореализации студентов социномических и бионических типов профессий / Ю.В. Обухова, Е.Ф. Бороховский // Психологическая наука и образование. — 2021. — № 26(2). — Р. 40-51.
113. Ожигова Л.Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии: На материале педагогической профессии: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Ожигова Людмила Николаевна. — Краснодар, 2000. — 196 с.
114. Павлов И.П. Условный рефлекс / И. П. Павлов. — М.: Изд-во Акад. мед. наук СССР, 1952. - 80 с.
115. Паталаха К.В. Творческая самореализация школьника в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Паталаха Кира Викторовна. — Екатеринбург, 2002. — 187 с.
116. Петрарка Ф. Канцоньере. Моя тайна, или Книга бесед о презрении к миру; Книга писем о делах повседневных; Старческие письма / Ф. Петрарка; пер. с лат. и ит. — М: РИПОЛ классик, 1996. — 734 с.
117. Петрова Н.И. Структура и динамика самоактуализации личности студентов творческих специальностей: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Петрова Наталья Игоревна. — Уфа, 2003. — 192 с.
118. Пинская М.В. Интернет-коммуникация как фактор развития культуры профессиональной самореализации студентов: дисс. ... канд. культурологии: 24.00.01 / Пинская Маргарита Владимировна. — Симферополь, 2017. — 192 с.
119. Платон Диалоги / Платон; пер. с древнегреч. С.Я. Шейнман-Тонштейн; под общ. ред. А. Ф. Лосев. — М.: Мысль, 1986. — 607 с.
120. Платон. Диалоги: Феаг, Первый Алкивиад, Второй Алкивиад, Ион, Лахес и др. / Платон; пер. с древнегреч. — М.: Эксмо, 2015. — 1276 с.

121. Плотникова Е.С., Маслова Т.М. Самоактуализация и самореализация: сходство, различие и взаимосвязь явлений / Е.С. Плотникова, Т.М. Маслова // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". — 2018. — № 2. — С. 22-32.

122. Позин А.И. Взаимосвязь самореализации и профессиональной деформации личности сотрудников правоохранительной системы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 5.3.1. / Позин Александр Ильич. — Москва, 2022. — 22 с.

123. Пучкова Ю.И. Профессиональная самореализация женщины в современных социокультурных условиях России: автореферат дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / Пучкова Юлия Игоревна. — Курск, 2007. — 23 с.

124. Радищев А.Н. О человеке, о его смертности и бессмертии [Электронный ресурс] / А.Н. Радищев // Полное собрание сочинений: в 3 т. — 1938–1952. — Т.2. — Режим доступа: [https://rvb.ru/18vek/radishchev/01text/vol\\_2/01text/026.htm](https://rvb.ru/18vek/radishchev/01text/vol_2/01text/026.htm)

125. Раппопорт С.Х. Проблемы художественного творчества: от художника к зрителю / С.Х. Раппопорт. — М.: Совет.художник, 1978. — 237 с.

126. Ребро И.В. Формирование мотивации самореализации подростков в условиях задачной ситуации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ребро Ирина Викторовна. — Волгоград, 2005. — 27 с.

127. Реховская С.Н. Физическая рекреация как фактор самореализации личности взрослого человека: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.04 / Реховская Светлана Николаевна. — СПб, 2007. — 236 с.

128. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб: Издательство «Питер» Педагогика, 2000. — 712 с.

129. Рубинштейн С.Л. Человек и мир (Отрывки из рукописи) / С.Л. Рубинштейн // Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: ФГУП "Издательство "Наука", 1969. — С. 348–374.

130. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Вопросы философии. — 1989. — № 4. — С. 88–95.

131. Румянцева О.М. Ценностные ориентации как фактор самореализации личности в спорте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Румянцева Ольга Михайловна. — Москва, 2001. — 23 с.
132. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании / Жан Жак Руссо; пер. с фр. М.А. Энгельгардта. — Санкт-Петербург: Газ. «Шк. и жизнь», 1912. — 491 с.
133. Сабадош П.А. Ресурсная функция эстетических переживаний: анализ и систематизация подходов / П. А. Сабадош // Психологический журнал. — 2015. — Т. 36. — № 5. — С. 21-31.
134. Самохвалова В.И. Эстетическая культура как комплексный феномен утверждения и реализации человека в мире / В.И. Самохвалова // Эстетическая культура. — М., 1996. — 201 с.
135. Сеченов И.М. Элементы мысли / И.М. Сеченов. — СПб: Питер, 2001. — 416 с.
136. Сизова Л.А. Психологические детерминанты профессионально-личностной самореализации медицинской сестры многопрофильного лечебного учреждения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Сизова Лариса Александровна. — Краснодар, 2015. — 25 с.
137. Скрипкин А.А. Акмеологический смысл жизни как фактор эффективности самореализации студенческой молодежи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Скрипкин Андрей Александрович. — М., 2009. — 169 с.
138. Сманцер А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе: учеб. пособие / А.П. Сманцер. — Минск: БГУ, 2010. — 335с.
139. Соколов М.В. Очерки истории психологических воззрений в России в XI-XVIII веках: монография. — М.: АП РСФСР, 1963. — 420 с.
140. Солдатова И.Н. Целостные характеристики эстетического смысла жизни как интегративной категории воспитания прекрасного / И.Н. Солдатова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2019. — №192. — С. 143-152.
141. Солодникова И.В. Самореализация личности в зрелом возрасте: социологический анализ: автореф. дис. ... док. соц. наук: 22.00.01 / Солодникова Ирина Витальевна. — Москва, 2007. — 56 с.

142. Стернберг Р.Дж. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Д.Хедланд [и др.]; под общ. ред. Р. Стернберга. — СПб.: Питер, 2002. — 265 с.
143. Сумароков А.П. Полное собрание всех сочинений: в 10 ч. / А.П. Сумароков. — М.: Универ. тип. Н. Новикова, 1781. — Ч. 6. — 395 с.
144. Ткаченко И.В. Личностно-развивающий ресурс семьи: онтология и феноменология: дисс. ... док. психол. наук: 19.00.01 / Ткаченко Ирина Валериевна. — Сочи, 2009. — 414 с.
145. Токарева О.А. Психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ: дис. ... канд. психол. наук: 5.3.4. / Токарева Ольга Александровна. — Кемерово, 2022. — 224 с.
146. Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы / Д.В. Ушаков // Социальный и эмоциональный интеллект : от процессов к измерениям; ред. Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков. — М.: Изд-во ИП РАН, 2009. — С. 11–30.
147. Фейербах Л. История философии. Собрание произведений: в 3 т. / Л. Фейербах; пер. с нем. и под общ. ред. и со вступ. статьей М.М. Григорьяна. — М.: Мысль, 1967. — 544 с. — т. 1.
148. Фехнер Г.Т. Из книги «Введение в эстетику» / Г.Т. Фехнер; пер Л.Меламид. — 1876. — 326 с.
149. Филатов Ф.Р. Отношение «Я — Другой» в свете поздних сочинений К.Г. Юнга / Ф.Р. Филатов // Консультативная психология и психотерапия. — 2001. — Том 9. № 1. — С. 24–41.
150. Фонвизин Д.И. Собрание сочинений: в 2 т. / Д.И. Фонвизин. — М.-Ленинград: ГИХЛ, 1959. — 683 с.
151. Франкл В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия / В. Франкл; пер. с англ. С.С. Панкова. — Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2011. — 105 с.

152. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. / В. Франкл; пер. с англ. и нем., общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; в ст. Д.А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368с.
153. Фрейд З., Брейер Й. Собрание сочинений: в 26 т. т.1. Исследование истерии / З. Фрейд, Й. Брейер; пер. с нем. С. Панкова. — СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 2005. — С. 22–24.
154. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. — М.: АСТ, 1991. — 250 с.
155. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. — Санкт-Петербург: Питер, 2003. — 363 с.
156. Фромм Э. Быть человеком. Концепция человека у Карла Маркса / Эрих Фромм; пер. с англ. А. Александровой. — М.: АСТ, 2020. — 288 с.
157. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм; пер. с англ. А. В. Александровой. — М.: АСТ, 2015. — 256 с.
158. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. 2-е изд., испр. и доп. / Н.Е. Харламенкова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 384 с.
159. Хозяинова Т.К. Особенности самоактуализации личности матери как фактор ее отношения к детям: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 /Хозяинова Татьяна Константиновна. — Краснодар, 2004. — 154 с.
160. Чжан Т. Психологические особенности межполовых различий самореализации личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Чжан Тэн. — М., 2014. — 211с.
161. Шевченко Н.Г. Личностная рефлексия как фактор успешной самореализации женщин зрелого возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Шевченко Наталья Геннадьевна. — Сочи, 2007. — 24 с.
162. Шеллинг Ф.В. Философия искусства / Ф. В. Шеллинг; пер. и предисл. П.С. Попова; под общ. ред. М.Ф. Овсянникова; примеч. А.В. Михайлова. — [Репр. изд.] — СПб: Алетейя при участии фонда "Унив. кн.", Кренов, 1996. — 495 с.
163. Шипитько О.Ю. Особенности совладающего поведения и личностные характеристики менеджеров по продажам с разным уровнем профессиональной

самореализации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Шипитько Олеся Юрьевна. — Ростов-на-Дону, 2013. — 205 с.

164. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.13 / Щукина Мария Алексеевна. — СПб., 2015. — 355 с.

165. Эко У. История красоты / У. Эко; пер. с итал. А.А. Сабашниковой. — М.: СЛОВО/SLOVO, 2005. — 440 с.

166. Эко У. История уродства / У. Эко; пер. с итал. А. А. Сабашниковой, И.В. Макарова, Е.Л. Кассировой, М.М. Сокольской. — М.: СЛОВО/SLOVO, 2007. — 456 с.

167. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон; пер. с англ. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. — 592 с.

168. Юнг К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг; пер. с англ. В.В. Зеленского. — 2-е изд. — М.: Когито-Центр, 2010. — 352 с.

169. Юрьева О.В. Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности / О.В. Юрьева / Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. — 2019. — №1. — 55-65.

170. Юшина О.А. Самоактуализация личности, детерминированная брачными отношениями: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Юшина Ольга Александровна — Казань, 2005. — 137 с.

171. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом; пер. с англ. Т.С. Драбкиной. — М.: Независимая фирма "Класс", 1999 — 576 с.

172. Afshar H.S., Rahimi M. Reflective thinking, emotional intelligence, and speaking ability of EFL learners: Is there a relation? / H.S. Afshar, M. Rahimi// Thinking Skills and Creativity. — 2016. — Т. 19. — P. 97-111.

173. Ahmadzadeh A. Does watching a movie improve empathy? A cluster randomized controlled trial / A. Ahmadzadeh, M.N. Esfahani, M. Ahmadzad-Asl, M. Shalbafan, S.V. Shariat / Canadian Medical Education Journal. — 2019. — Vol. 10 (4). — P. e4–e12.

174. Arnold M.B. Emotion and personality. Vol. 1: Psychological aspects / M.B. Arnold. — New York : Columbia university press, 1960. — 296 p.
175. Asadollahfam H., Salimi A., Pashazadeh F.M. Emotional intelligence, gender and vocabulary / H. Asadollahfam, A. Salimi, F.M. Pashazadeh // Procedia-Social and Behavioral Sciences. — 2012. — T. 46. — C. 833-837.
176. Barchard K.A., Grob K.E., Roe M.J. Is sadness blue? The problem of using figurative language for emotions on psychological tests / K.A. Barchard, K.E. Grob, M.J. Roe // Behavior Research Methods. — 2016. — Vol. 49. — p. 443–456.
177. Barchard K., Hakstian R. The Relation of Emotional Intelligence to Traditional Cognitive and Personality Variables [Электронный ресурс] / K. Barchard, R. Hakstian. — 2001. — 17 p.
178. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On. — Toronto: Multi-Health Systems, 1997. — 216 p.
179. Benzaquen A.S. Childhood, Identity and Human Science in the Enlightenment / Adriana S. Benzaquen // History Workshop Journal. — 2004. — № 57. — C. 35–57.
180. Brackett M.A. Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence / M.A. Brackett, S.E. Rivers, S. Shiffman, N. Lerner, P. Salovey // Journal of Personality and Social Psychology. — 2006. — №91(4). — P.780-795.
181. Cannon W.B. The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory / W.B. Cannon // The American Journal of Psychology. — 1927. — Vol.39. — № 1/4. — P. 106-124.
182. Cattell R.B. Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment / R.B. Cattell // Journal of educational psychology. — 1963. — № 54(1). — p. 1-22.
183. Chenoweth R.E., Gobster P.H. The Nature and Ecology of Aesthetic Experiences in the Landscape / R.E. Chenoweth, P.H. Gobster // Landscape Journal. — 1990. — № 9 (1). — P. 1-8.

184. Ciarrochi J., Deane F. Deane Emotional Competence and Willingness to Seek Help from Professional and Nonprofessional Sources / J. Ciarrochi, F. Deane. *British Journal of Guidance and Counselling*. — 2001. — № 29(2). — P. 233-246.
185. Ciarrochi J., Chan A.Y.C., Bajgar J. Measuring emotional intelligence in adolescents / J. Ciarrochi, A.Y.C. Chan, J. Bajgar // *Personality and Individual Differences*. — 2001. — № 31(7). — P. 1105–1119.
186. Csikszentmihalyi M. *Beyond boredom and anxiety* / M. Csikszentmihalyi. — San Francisco : Jossey-Bass, 2000. — 231 p.
187. Cupchik G.C. Winston A.C. Confluence and divergence in empirical aesthetics philosophy and mainstream psychology / G.C. Cupchik, A.C. Winston // *Handbook of perception and cognition: Cognitive ecology*. — CA: Academic Press, 1996. — P. 61-85.
188. Dewey J. Self-Realization as the Moral Ideal / J. Dewey // *The Philosophical Review*. — 1893. — Vol. 2. — № 6. — P. 652-664.
189. Dewey J. *The Later Works of John Dewey* / J. Dewey; ed. Jo Ann Boydston. — Southern Illinois University Press , 2008. — 470 p.
190. Dubey R. Emotional intelligence and academic motivation among adolescents: A relationship study / R. Dubey // *International Journal of Multidisciplinary Research*. — 2012. — T. 2. — №. 3. — C. 142-147.
191. Ekman P. *Emotions in the Human Face*, 2nd ed / P. Ekman. — Cambridge: Cambridge University Press, 1982. — 439 p.
192. Fechner G.T. Das Associationsprincip in der Aesthetik / G.T. Fechner // *Zeitschrift für bildende Kunst*. — 1866. — № 1(1). — P. 179-191.
193. Fernandez R., Salamonson Y., Griffiths R. Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first-year accelerated graduate entry nursing students / R. Fernandez, Y. Salamonson, R. Griffiths // *Journal of Clinical Nursing*. — 2012. — №21(23-24). — P. 3485-92.
194. Ferrucci P. *Beauty and the soul: The extraordinary power of everyday beauty to heal your life* / P. Ferrucci. — New York: Jeremy P.Tarcher/Penguin, 2009. — 272 p.

195. Fiori M. What Is the Ability Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Good for? An Evaluation Using Item Response Theory [Электронный ресурс] / M. Fiori, J-P. Antonietti, M. Mikolajczak, O. Luminet, M. Hansenne, J. Rossier. — PLOS ONE. — 2014. — № 9(6).
196. Goldstein K. Human nature in light of psychopathology / K. Goldstein. — New York: Schocken, 1963. — 171 p.
197. Goldstein K. The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man / K. Goldstein. — New York: Zone Books, 1995. — 341 p.
198. Goleman D. Emotional Intelligence / D. Goleman. — New York: Bantam Books, 2006. — 358 p.
199. Goodman N. Of mind and other matters / N. Goodman. — Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1984. — 210 p.
200. Greenberg J. Evidence for terror management II: The effects of mortality salience on reactions to those who threaten or bolster the cultural worldview / J. Greenberg, T. Pyszczynski, S. Solomon, A. Rosenblatt, M. Veeder, S. Kirkland, D. Lyon // Journal of Personality and Social Psychology, 1990. — №58 (2). — P. 308–318.
201. Greenberg J. Handbook of experimental existential psychology / J. Greenberg, S.L. Koole, T. Pyszczynski. New York: Guilford, 2004. — 528 p.
202. Greenberg J., Pyszczynski T., Solomon S. The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory / J. Greenberg, T. Pyszczynski, S. Solomon // Public Self and Private Self in R. F. Baumeister (ed.). — New York: Springer-Verlag, 1986. — P. 189–212.
203. Guilford J.P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. — NY: McGraw-Hill, 1967. — 538 p.
204. Harré R. Emotions as cognitive-affective-somatic hybrids / R. Harré // Emotion Review. — 2009. — № 1(4). — P. 294–301.
205. Howell B.M., Diessner R., Robinson R.M. Self-actualization and the tragedy of beauty / B.M. Howell, R. Diessner, R.M. Robinson // Journal of Humanistic Psychology. — 2017. — № 60(2). — P. 227–243.

206. Izard C.E. The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation / C. E. Izard // *Emotion Review*. — № 2. — P.363–370.

207. James W. What is emotion? / W. James // *Mind Association*. — 1884. — Vol. 9. — № 35. — P. 421-426.

208. Jan S.U., Anwar M.A. Emotional Intelligence, Library Use and Academic achievement of University Students / S.U. Jan, M.A. Anwar M. A. // *Journal of the Australian Library and Information Association*. – 2019. – № 68(1). – P.38–55.

209. Joseph D. L., Newman D.A. Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model / D.L. Joseph, D.A. Newman // *Journal of Applied Psychology*. — 2010. — № 95(1). — P. 54–78.

210. Kelley T.L. Crossroads in the Mind of Man: A Study of Differentiable Mental Abilities / T.L. Kelley Stanford University press, 1928. — 238 p.

211. Koltko-Rivera M.E. Maslow's «transhumanism»: was transpersonal psychology conceived as «a psychology without people in it»? / M. E. Koltko-Rivera // *Journal of Human Psychology*. — 1998. — Vol. 38. — P. 71–80.

212. Løvoll H.S., Sæther K.W., Graves M. Feeling at Home in the Wilderness: Environmental Conditions, Well-Being and Aesthetic Experience [Электронный ресурс] / H.S. Løvoll, K.W. Sæther, M. Graves // *Frontiers in Psychology*. — 2020. — № 13. — Режим доступа: doi: 10.3389/fpsyg.2020.00402.

213. Marković S. Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion / S. Marković // *i-Perception*. — 2012. — №3(1). — P.1-17.

214. Maslow A.H. A theory of human motivation / A. H. Maslow // *Psychological Review*. — 1943. — № 50(4). — P. 370–396.

215. Maslow A.H. Notes on Being-psychology / A. H. Maslow // *Readings in humanistic psychology* ed. by A. J. Sutich, M. A. Vich. — New York : Free Press, 1969. — P. 51—80.

216. Mastandrea S., Fagioli S., Biasi V. Art and Psychological Well-Being: Linking the Brain to the Aesthetic Emotion [Электронный ресурс] / S. Mastandrea, S.

Fagioli, V. Biasi // *Frontiers in Psychology*. — 2019. — № 10. — Режим доступа: doi: 10.3389/fpsyg.2019.00739.

217. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence*. 1993. — № 17. — P. 433-442.

218. Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G. Human Abilities: Emotional Intelligence / J.D. Mayer, R.D. Roberts, S.G. Barsade // *Annual Review of Psychology*. — 2008. — № 59 (1). — P. 507-536.

219. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso // *American Psychologist*. — 2008. — № 63(6). — P. 503-517.

220. Megías-Robles A. Emotionally intelligent people reappraise rather than suppress their emotions / A. Megías-Robles, M.J. Gutiérrez-Cobo, R. Gómez-Leal, R. Cabello, J.J. Gross, P. Fernández-Berrocal // *PLoS ONE*. — 2019. — № 14(8). — e0220688.

221. Mérida-López S., Extremera N. Student aggression against teachers, stress, and emotional intelligence as predictors of withdrawal intentions among secondary school teachers / S. Mérida-López, N. Extremera // *Anxiety, Stress and Coping*. — 2022. — № 35(3). — P. 365-378.

222. Modell A.H. *The Private Self* / A.H. Modell. — Harvard University Press, 1993. — 250c.

223. Motallebzadeh K. The relationship between the emotional intelligence of Iranian EFL learners and their reading comprehension and structural ability / K. Motallebzadeh // *Iranian Journal of TEFL*. — 2009. — № 1. — P. 39-55.

224. Petrides K.V., Sanchez-Ruiz M.-J., Siegling A.B., Saklofske D.H., Mavroveli S. Emotional Intelligence as Personality: Measurement and Role of Trait Emotional Intelligence in Educational Contexts // *Emotional Intelligence in Education*. Cham: Springer, 2018. P. 49–74. Режим доступа: doi: 10.1007/978-3-319-90633-1\_3.

225. Petrides K.V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence / K.V. Petrides, A. Furnham // *Personality and Individual Differences*. — 2000. — № 29. — p. 313-320.

226. Plutchik R. A psychoevolutionary theory of emotions / R. Plutchik // *Social Science Information*. — 1982. — № 21. — P. 529–553.

227. Rieger D., Bente G. Watching down cortisol levels? Effects of movie entertainment on psychophysiological recovery / D. Rieger, G. Bente // *Studies in Communication and Media*. — 2018. — № 7(2). — P. 103–127.

228. Rogers C.R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework / C.R. Rogers // *Psychology: A Study of a Science*. Study 1, № 3: Formulations of the Person and the Social Context. — McGraw-Hill, 1959. — P. 184-256.

229. Scherer K. R. What are emotions? And how can they be measured? / K.R. Scherer // *Social Science Information*. — 2005. — № 44(4). — P. 695–729.

230. Schutte N. S. Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-Being / N.S. Schutte, J.M. Malouff, M. Simunek, J. McKenley, S. Hollander // *Cognition and Emotion*. — 2002. — Vol. 16. — № 6. — P. 769-785.

231. Seel M. Aesthetics of appearing / M. Seel. — California: Stanford University Press, 2005. — 238 p.

232. Serraj S., Noordin N.B. Relationship among Iranian EFL Students' Foreign Language Anxiety, Foreign Language Listening Anxiety and Their Listening Comprehension / S. Serraj, N.B. Noordin // *English Language Teaching*. — 2013. — T. 6. — №. 5. — C. 1-12.

233. Shao K.Q., Yu W.H., Ji Z.M. The relationship between EFL students' emotional intelligence and writing achievement / K.Q. Shao, W.H. Yu, Z.M. Ji // *Innovation in language learning and teaching*. — 2013. — T. 7. — №. 2. — C. 107-124.

234. Skinner B.F. The 'superstition' of the pigeon / B.F. Skinner // *Journal of Experimental Psychology*. — Indiana State University, 1949. — Vol. 38. — P. 168–172.

235. Smith M.B. Humanizing social psychology / M.B. Smith. — San Francisco: Josey-Bass, 1974. — 289 p.

236. Smith R.A. Excellence in art education: Ideas and initiatives / R.A. Smith. — Reston, Va.: National Art Education Association, 1987. — 138 p.

237. Smith T.W. The Book of Human Emotions / T.W. Smith. — Profile Books, 2015 — 308 p.
238. Spearman C. «General Intelligence» Objectively Determined and Measured / C. Spearman // American Journal of Psychology. — 1904. — № 15 (2). — P. 201–293.
239. Tamir D.I. Reading fiction and reading minds: the role of simulation in the default network / D.I. Tamir, A.B. Bricker, D. Dodell-Feder, J.P. Mitchell // Social Cognitive and Affective Neuroscience. — 2016. — № 11(2). — P.215-224.
240. Thurstone L. Primary mental abilities / L. Thurstone. — Univ. Chicago P, 1969. — 64 p.
241. Titrek O., Çetin C., Kaymak E., Kaşıkçı M.M. Academic motivation and academic self-efficacy of prospective teachers / O. Titrek, C. Çetin, E. Kaymak, M.M. Kaşıkçı // Journal of Education and Training Studies. — 2018. — Vol. 6. — № 11a. — P. 77–82.
242. Welch G.F. Editorial: The Impact of Music on Human Development and Well-Being [Электронный ресурс] / G.F. Welch, M. Biasutti, J. MacRitchie, G.E. McPherson, E. Himonides // Frontiers in Psychology. — 2020. — №11.
243. Willam J. Psychology / J. Willam. — London: MacMillan, 1892. — 478 p.
244. Zeidner M., Matthews G., Roberts R.D. What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and Our Mental Health / M. Zeidner, G. Matthews, R.D. Roberts. — Cambridge, Press, (2012). — 462.
245. Zentner M., Grandjean D., Scherer K.R. Emotions evoked by the sound of music: characterization, classification, and measurement / Zentner M., Grandjean D., Scherer K.R. // Emotion. — 2008. — №8(4). — P.494-521.
246. Zhou X. Do children transcend death? An examination of the terror management function of offspring / X. Zhou, J. Liu, C. Chen, Z. Yu // Scandinavian Journal of Psychology. — 2008. — Vol. 49, № 5. — P. 413–418.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### АНКЕТА

##### «Культурно-эстетические предпочтения личности»

##### Анкетные данные:

Фамилия, имя, отчество: \_\_\_\_\_

(заполняются по желанию респондента)

Пол: \_\_\_\_\_ Возраст: \_\_\_\_\_

**Инструкция:** Вам предлагается ряд утверждений, пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение и отметьте вариант ответа, который наиболее точно соответствует Вашим убеждениям, поставив крестик в соответствующей колонке.

Анкета является анонимной, полученные данные будут использованы исключительно в обобщённом виде в научных целях.

| П. № | Вопросы                                                                                                                                                                   | Нет | В отдельных случаях | Да |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------|----|
| 1    | Я уверенно могу сказать, что развитие личности невозможно без приобщения к искусству, литературе, кинематографу и другим продуктам творчества                             |     |                     |    |
| 2    | Регулярное посещение театра, художественных музеев развивает эстетическую сторону человека                                                                                |     |                     |    |
| 3    | Просмотр фильмов различного жанра обогащает эмоциональную насыщенность личности                                                                                           |     |                     |    |
| 4    | Чтение книг является одним из главных факторов не только развития речи и интеллекта, но и эмоциональной сферы человека                                                    |     |                     |    |
| 5    | Чтение книг меня отвлекает от тяжелых мыслей и поднимает настроение                                                                                                       |     |                     |    |
| 6    | При посещении картинных галерей, театра я обычно испытываю вдохновение и подъем настроения                                                                                |     |                     |    |
| 7    | При упадке настроения я чаще всего просматриваю фильмы и мое эмоциональное состояние нормализуется                                                                        |     |                     |    |
| 8    | Обожаю смотреть балет, в это время я как будто возвышаюсь над всем земным                                                                                                 |     |                     |    |
| 9    | Меня ничто так глубоко не погружает в положительные эмоции как оперетта                                                                                                   |     |                     |    |
| 10   | Убежден, что для гармоничного развития личности необходимо с детства ребенку прививать эстетический вкус посредством изобразительного искусства, театра, кино, литературы |     |                     |    |
| 11   | Важной частью моей жизни является искусство                                                                                                                               |     |                     |    |
| 12   | Я предпочитаю классическую музыку, а не современные популярные жанры                                                                                                      |     |                     |    |
| 13   | Мне доставляет удовольствие открывать для себя новые объекты искусства                                                                                                    |     |                     |    |

|   |                                                                                                                                  |  |  |  |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|   | <b>Дополнительно</b>                                                                                                             |  |  |  |
| 1 | Какие направления искусства вам ближе (возможно несколько вариантов)?                                                            |  |  |  |
| а | Живопись                                                                                                                         |  |  |  |
| б | Литература                                                                                                                       |  |  |  |
| в | Музыка                                                                                                                           |  |  |  |
| г | Кино                                                                                                                             |  |  |  |
| д | Театр                                                                                                                            |  |  |  |
| 2 | Что в наибольшей степени повлияло на формирование Вашего интереса к искусству (литература, театр, кино, музыка, живопись и др.)? |  |  |  |
| а | Семья<br>(родители, близкие родственники, семейные традиции, совместное посещение культурных мероприятий)                        |  |  |  |
| б | Образовательная среда<br>(школа, университет, преподаватели, занятия и внеучебные культурные мероприятия)                        |  |  |  |
| в | Медиа (телевидение, интернет-сайты, социальные сети, блоги)                                                                      |  |  |  |
| г | Общение с другими людьми<br>(друзья, сверстники, значимые для меня люди вне семьи и учёбы)                                       |  |  |  |
| д | Другое                                                                                                                           |  |  |  |
|   |                                                                                                                                  |  |  |  |

### Ключ к опроснику

При обработке результатов используются следующие балльные оценки ответов:

Ответ «нет» — 0 баллов;

Ответ «в отдельных случаях» — 2 балла;

Ответ «да» — 3 балла.

### Интерпретация уровней выраженности показателей

0–12 баллов (I уровень)

Характеризует эпизодическое приобщение к продуктам искусства. Интерес к эстетической сфере носит ситуативный характер и, как правило, ограничивается наиболее доступными и массовыми формами художественной культуры (просмотр фильмов, прослушивание музыкальных произведений и др.). Эстетические предпочтения выражены слабо и не носят устойчивого характера.

13–26 баллов (II уровень)

Свидетельствует о сформированности отдельных эстетических предпочтений. Респондент проявляет относительно устойчивый интерес к определённым видам или направлениям искусства, регулярно обращается к отдельным эстетическим продуктам. Эстетическая активность избирательна и зависит от личных интересов и жизненных обстоятельств.

27–39 баллов (III уровень)

Отражает устойчивое эстетическое поведение. Для респондентов данного уровня характерно

систематическое и осознанное приобщение к различным видам искусства, расширенный круг эстетических интересов и выраженная потребность в эстетическом переживании. Эстетическая сфера занимает значимое место в структуре личности и повседневной жизни.

**Опросник эмоционального интеллекта К. Барчард**

Опросник эмоционального интеллекта К. Барчард, в адаптации Г. Г. Князева, Л. Г. Митрофановой, О. М. Разумниковой, включает 68 вопросов, которые измеряются по 5-балльной шкале. В опроснике 7 шкал: 1) Позитивная экспрессивность. 2) Негативная экспрессивность. 3) Внимание к эмоциям. 4) Принятие решений на основе эмоций. 5) Сопереживание радости. 6) Сопереживание несчастья. 7) Эмпатия.

*Инструкция. Выберите ответ, который наилучшим образом соответствует вашему обычному поведению.* Категорически не согласен – 1 балл; не согласен – 2 балла; трудно сказать – 3 балла; согласен – 4 балла; абсолютно согласен – 5 баллов.

1. Выражаю любовь жестами.
2. Смеюсь громко, если смешно.
3. Выражаю счастье по-детски.
4. Читая или смотря телевизор, иногда громко смеюсь.
5. Крепко обнимаю близких друзей.
6. Когда счастлив, показываю свои чувства.
7. Мне трудно показать людям, что они мне небезразличны.
8. Мне трудно выразить свою привязанность.
9. Не делюсь с другими своим радостным настроением.
10. Кричу или визжу, когда я зол.
11. Не могу скрыть, что я расстроен, если случается что-то плохое.
12. Не скрываю свой страх.
13. Подозреваю, что выражение лица выдает меня, если мне грустно.
14. Показываю свою печаль.
15. Как бы я не был несчастлив, я этого не показываю.
16. Мне трудно показать людям, что я на них сержусь.
17. Как бы я не был напуган, я этого не показываю.
18. Редко показываю свой гнев.
19. Хотел бы, чтобы мне было легче показывать свои отрицательные эмоции.
20. Думаю о причинах, вызвавших мои эмоции.
21. Обращаю много внимания на свои чувства.
22. Обычно сознаю, что я в данный момент чувствую.

23. Замечаю свои чувства.
24. Часто чувствую, что пора прекратить анализировать свои эмоции.
25. Редко думаю о своих чувствах.
26. Редко анализирую свои эмоции.
27. У меня нет контакта со своими чувствами.
28. Часто игнорирую свои чувства.
29. Редко замечаю свои эмоциональные реакции.
30. Делая важные решения, прислушиваюсь к своим чувствам.
31. Обосновываю свои жизненные выборы скорее вдохновением, чем логикой.
32. Планирую свою жизнь, основываясь на том, что я чувствую.
33. Верю, что чувства определяют направление в жизни.
34. Прислушиваюсь скорее к сердцу, чем к голове.
35. Планирую свою жизнь логически.
36. Думаю, что важные решения должны основываться на логических умозаключениях.
37. Прислушиваюсь больше к голове, чем к сердцу.
38. Принимаю решения, основываясь на фактах, а не на чувствах.
39. Люблю наблюдать, как дети разворачивают подарки.
40. Если люди вокруг меня смеются, я обычно тоже начинаю смеяться.
41. Чувствую радость других.
42. Чувствую возбуждение, когда другие что-то празднуют.
43. На меня сильно действует хорошее настроение других.
44. Мне трудно оставаться в плохом настроении, если люди вокруг меня счастливы.
45. Не люблю быть среди счастливых людей, когда мне грустно.
46. На меня не влияет хорошее настроение других.
47. Редко заражаюсь возбуждением других людей.
48. Не люблю праздники по поводу детских дней рождения.
49. На меня сильно действует несчастье других.
50. Меня легко растрогать до слез.
51. Страдаю, если кто-то рядом грустит.
52. Бываю расстроен несчастьем незнакомых мне людей.
53. Был бы расстроен, увидев раненое животное.
54. Спокоен даже в напряженных ситуациях.
55. Меня нелегко взволновать какими-либо событиями.
56. На меня не действуют страдания других.
57. Редко плачу глядя печальные фильмы.

- 58. Остаюсь спокойным в критических ситуациях.
- 59. Забочусь о других.
- 60. Сочувствую тем, кому хуже, чем мне.
- 61. Сочувствую бездомным.
- 62. Считаю, что преступникам скорее нужно помогать, чем наказывать их.
- 63. Считаю, что бедные нуждаются в нашем сочувствии.
- 64. Мало забочусь о других.
- 65. Не сочувствую преступникам.
- 66. Смотрю свысока на любую слабость.
- 67. Не люблю быть вовлеченным в проблемы других.
- 68. Не сочувствую безработным.

## Опросник ЭмИн Д.В. Люсина

Опросник ЭмИн, измеряют не саму способность понимать эмоции или управлять ими, а представления людей о своем эмоциональном интеллекте. По мнению автора опросника представления человека о каком-то своем свойстве отличаются от истинной выраженности этого свойства, но измерение представлений о своем эмоциональном интеллекте, с одной стороны, дает важные для психолога сведения о человеке, с другой стороны, предоставляет косвенную информацию и о подлинном уровне его эмоционального интеллекта.

Шкала МЭИ (межличностный ЭИ). Способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими.

Шкала ВЭИ (внутриличностный ЭИ). Способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими.

Шкала ПЭ (понимание эмоций). Способность к пониманию своих и чужих эмоций.

Шкала УЭ (управление эмоциями). Способность к управлению своими и чужими эмоциями.

Субшкала МП (понимание чужих эмоций). Способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей.

Субшкала МУ (управление чужими эмоциями). Способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Возможно, склонность к манипулированию людьми.

Субшкала ВП (понимание своих эмоций). Способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин их возникновения, способность к вербальному описанию.

Субшкала ВУ (управление своими эмоциями). Способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.

Субшкала ВЭ (контроль экспрессии). Способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

*Инструкция к опроснику. Вам предлагается заполнить опросник, состоящий из 46 утверждений. Читайте внимательно каждое утверждение и ставьте «1» в той графе, которая лучше всего отражает Ваше мнение.*

| №  | Утверждение                                                                         | Совсем не согласен | Скорее не согласен | Скорее согласен | Полностью согласен |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| 1. | Я замечаю, когда близкий человек переживает, даже если он (она) пытается это скрыть |                    |                    |                 |                    |
| 2. | Если человек на меня обижается, я не знаю, как восстановить с ним хорошие           |                    |                    |                 |                    |

|     |                                                                                    |  |  |  |  |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
|     | отношения                                                                          |  |  |  |  |
| 3.  | Мне легко догадаться о чувствах человека по выражению его лица                     |  |  |  |  |
| 4.  | Я хорошо знаю, чем заняться, чтобы улучшить себе настроение                        |  |  |  |  |
| 5.  | У меня обычно не получается повлиять на эмоциональное состояние своего собеседника |  |  |  |  |
| 6.  | Когда я раздражаюсь, то не могу сдержаться, и говорю всё, что думаю                |  |  |  |  |
| 7.  | Я хорошо понимаю, почему мне нравятся или не нравятся те или иные люди             |  |  |  |  |
| 8.  | Я не сразу замечая, когда начинаю злиться                                          |  |  |  |  |
| 9.  | Я умею улучшить настроение окружающих                                              |  |  |  |  |
| 10. | Если я увлекаюсь разговором, то говорю слишком громко и активно жестикулирую       |  |  |  |  |
| 11. | Я понимаю душевное состояние некоторых людей без слов                              |  |  |  |  |
| 12. | В экстремальной ситуации я не могу усилием воли взять себя в руки                  |  |  |  |  |
| 13. | Я легко понимаю мимику и жесты других людей                                        |  |  |  |  |
| 14. | Когда я злюсь, я знаю, почему                                                      |  |  |  |  |
| 15. | Я знаю, как ободрить человека, находящегося в тяжелой ситуации                     |  |  |  |  |
| 16. | Окружающие считают меня слишком эмоциональным человеком                            |  |  |  |  |
| 17. | Я способен успокоить близких, когда они находятся в напряжённом состоянии          |  |  |  |  |

|         |                                                                                     |  |  |  |  |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 18<br>. | Мне бывает трудно описать, что я чувствую по отношению к другим                     |  |  |  |  |
| 19<br>. | Если я смущаюсь при общении с незнакомыми людьми, то могу это скрыть                |  |  |  |  |
| 20<br>. | Глядя на человека, я легко могу понять его эмоциональное состояние                  |  |  |  |  |
| 21<br>. | Я контролирую выражение чувств на своем лице                                        |  |  |  |  |
| 22<br>. | Бывает, что я не понимаю, почему испытываю то или иное чувство                      |  |  |  |  |
| 23<br>. | В критических ситуациях я умею контролировать выражение своих эмоций                |  |  |  |  |
| 24<br>. | Если надо, я могу разозлить человека                                                |  |  |  |  |
| 25<br>. | Когда я испытываю положительные эмоции, я знаю, как поддержать это состояние        |  |  |  |  |
| 27<br>. | Если собеседник пытается скрыть свои эмоции, я сразу чувствую это                   |  |  |  |  |
| 28<br>. | Я знаю, как успокоиться, если я разозлился                                          |  |  |  |  |
| 29<br>. | Можно определить, что чувствует человек, просто прислушиваясь к звучанию его голоса |  |  |  |  |
| 30<br>. | Я не умею управлять эмоциями других людей                                           |  |  |  |  |
| 31<br>. | Мне трудно отличить чувство вины от чувства стыда                                   |  |  |  |  |
| 32<br>. | Я умею точно угадывать, что чувствуют мои знакомые                                  |  |  |  |  |
| 33<br>. | Мне трудно справляться с плохим настроением                                         |  |  |  |  |
| 34<br>. | Если внимательно следить за выражением лица человека, то можно понять, какие        |  |  |  |  |

|         |                                                                                         |  |  |  |  |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
|         | эмоции он скрывает                                                                      |  |  |  |  |
| 35<br>· | Я не нахожу слов,<br>чтобы описать свои<br>чувства друзьям                              |  |  |  |  |
| 36<br>· | Мне удаётся<br>поддержать людей,<br>которые делятся со<br>мной своими<br>переживаниями  |  |  |  |  |
| 37<br>· | Я умею контролировать<br>свои эмоции                                                    |  |  |  |  |
| 38<br>· | Если мой собеседник<br>начинает раздражаться,<br>я подчас замечаю это<br>слишком поздно |  |  |  |  |
| 39<br>· | По интонациям моего<br>голоса легко<br>догадаться о том, что<br>я чувствую              |  |  |  |  |
| 40<br>· | Если близкий человек<br>плачет, я теряюсь                                               |  |  |  |  |
| 41<br>· | Мне бывает весело или<br>грустно без всякой<br>причины                                  |  |  |  |  |
| 42<br>· | Мне трудно предвидеть<br>смену настроения у<br>окружающих меня людей                    |  |  |  |  |
| 43<br>· | Я не умею преодолевать<br>страх                                                         |  |  |  |  |
| 44<br>· | Бывает, что я хочу<br>поддержать человека, а<br>он этого не чувствует,<br>не понимает   |  |  |  |  |
| 45<br>· | У меня бывают<br>чувства, которые я не<br>могу точно<br>определить                      |  |  |  |  |
| 46<br>· | Я не понимаю, почему<br>некоторые люди на<br>меня обижаются                             |  |  |  |  |

## Приложение 4

## Тест эмоционального интеллекта Холла

*Инструкция: ниже вам будут предложены высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны вашей жизни. Пожалуйста, напишите цифру справа от каждого утверждения, исходя из оценки ваших ответов.*

Полностью не согласен (-3 балла). В основном не согласен (-2 балла). Отчасти не согласен (-1 балл). Отчасти согласен (+1 балл). В основном согласен (+2 балла). Полностью согласен (+3 балла).

| Утверждение                                                                                                                            | -3 | -2 | -1 | +1 | +2 | +3 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|
| 1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания о том, как поступать в жизни.                       |    |    |    |    |    |    |
| 2. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в своей жизни.                                                      |    |    |    |    |    |    |
| 3. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.                                                                                     |    |    |    |    |    |    |
| 4. Я способен наблюдать изменение своих чувств.                                                                                        |    |    |    |    |    |    |
| 5. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.                      |    |    |    |    |    |    |
| 6. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие, как веселье, радость, внутренний подъем и юмор. |    |    |    |    |    |    |
| 8. После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами.                                                  |    |    |    |    |    |    |
| 9. Я способен выслушивать проблемы других людей.                                                                                       |    |    |    |    |    |    |
| 10. Я не застреваю на отрицательных эмоциях.                                                                                           |    |    |    |    |    |    |
| 11. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других.                                                                                |    |    |    |    |    |    |
| 12. Я могу действовать на других людей успокаивающе.                                                                                   |    |    |    |    |    |    |
| 13. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия.                                                                |    |    |    |    |    |    |
| 14. Я стараюсь подходить к жизненным проблемам творчески.                                                                              |    |    |    |    |    |    |
| 15. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.                                                             |    |    |    |    |    |    |
| 16. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности.                                                      |    |    |    |    |    |    |
| 17. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема.                                       |    |    |    |    |    |    |
| 18. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения.                                                                        |    |    |    |    |    |    |
| 19. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы».                                                                 |    |    |    |    |    |    |
| 20. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто.                                                           |    |    |    |    |    |    |

|                                                                                          |  |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 21. Я могу хорошо распознавать эмоции по выражению лица.                                 |  |  |  |  |  |  |
| 22. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.             |  |  |  |  |  |  |
| 23. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются. |  |  |  |  |  |  |
| 24. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей.                         |  |  |  |  |  |  |
| 25. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью.                |  |  |  |  |  |  |
| 26. Я способен улучшить настроение других людей.                                         |  |  |  |  |  |  |
| 27. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми.                     |  |  |  |  |  |  |
| 28. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей.                                        |  |  |  |  |  |  |
| 29. Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей.             |  |  |  |  |  |  |
| 30. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.                               |  |  |  |  |  |  |

**Многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ)**  
(С.И. Кудинов, С.С. Кудинов)

**Шкала 1. Установки на преобразование.**

Высокие баллы по этой шкале указывают, что установки к самореализации обусловлены стремлениями изменить все вокруг себя в лучшую сторону, внести вклад в усовершенствование деятельности, общения и взаимодействия. Использовать все свои возможности, опыт, знания, умения и способности для преобразования отношений в коллективе, повышения производительности труда, личностного роста отдельных коллег и т.д.

**Шкала 2. Установки на приспособление.**

Высокие баллы по шкале указывают, что субъект придерживается стратегии приспособления во всем. Он встраивается в сложившиеся системы, не нарушая общего порядка и не навязывая свои правила. Не вступает в конфликты, не всегда отстаивает свою позицию если она подвергается критике, никогда не критикует сам. Не отказывает в помощи другим, стремится всем угодить и быть для всех хорошим.

**Шкала 3. Активность.**

Высокие показатели по шкале указывают на выраженную активность, энергичность в проявлениях самореализации. Такие испытуемые в постоянном движении внешнем и внутреннем, всегда проявляют стремления к реализации своего потенциала в самых различных и порой неожиданных сферах жизнедеятельности. Они упорны, целенаправленны и устремлены, инициативны и настойчивы в достижении цели, легки на подъем, не склонны пасовать перед трудностями. Чаще всего реализуют все свои возможности, даже если что-то не получается. Как правило, такие субъекты достигают намеченных результатов. У них высокий жизненный тонус.

**Шкала 4. Инертность.**

Высокие показатели по шкале указывают на низкую энергичность и длительную переключаемость субъекта с одного предмета на другой. В поведении преобладает стереотипность пассивность, отсутствие желания участвовать в какой-либо деятельности, лень, предпочтение отдается пассивному отдыху, всякая новая деятельность вызывает беспокойство, тревогу, отмечается низкая инициативность, организованность и целеустремленность. У испытуемых с выраженными показателями по шкале отмечается узко ограниченный спектр вариативного поведения, в большей степени характерны однотипные примитивные приемы самовыражения. Низкий жизненный тонус.

**Шкала 5. Оптимистичность.**

Высокие баллы по шкале свидетельствуют о доминировании позитивного психоэмоционального настроения. У таких испытуемых практически всегда доминируют положительные эмоции, радость, предвосхищение результатов своей деятельности, оптимизм в начале всяких новых дел. Они с удовольствием пробуют себя в различных сферах жизнедеятельности. Если даже что-то не получается, не унывают. С уверенностью смотрят в будущее. С легкостью относятся к постигшим неудачам.

**Шкала 6. Пессимистичность.**

Шкала характеризует негативный психоэмоциональный настрой субъекта. Чем выше баллы по шкале, тем чаще испытуемые склонны драматизировать ситуации. Они практически всегда недооценивают себя, испытывают страх и волнение в начале новых и

необычных мероприятий. Во всех новых начинаниях, чаще усматривают неблагоприятный исход. Именно поэтому неохотно берутся, за что-то новое, будь это работа или программа для похудения. Среди эмоций доминируют апатия, тревога, раздражительность, депрессивность, агрессивность. У них чаще проявляются фиксированные формы поведения, являющиеся препятствием для полноценного самовыражения.

### **Шкала 7. Интернальность.**

Высокий балл по шкале свидетельствует о хорошем самоконтроле и самоорганизации субъекта при самовыражении. Иными словами, они хорошо контролируют свое поведение, поступки и реакции при самореализации. Высокий самоконтроль позволяет прогнозировать ситуации и уверенно двигаться к завершению дел. При неудачах они склонны анализировать свои ошибки и исправлять их, а не перекладывать ответственность на обстоятельства и других людей. Выраженные показатели по шкале являются позитивным индикатором самореализации.

### **Шкала 8. Экстернальность.**

Шкала характеризует слабость самоконтроля и самоорганизации индивида при самореализации. Высокие баллы указывают на низкий порог самоорганизации. Такие испытуемые с трудом берут на себя ответственность за все, что с ними происходит, в работе, семье, социуме, собственном совершенстве. Они предпочитают перекладывать ответственность во всем на других людей и обстоятельства. Для них легче и удобнее обращаться за помощью к другим людям и затем в случае неуспеха перекладывать на них ответственность, даже в том случае, когда они самостоятельно могут что-то сделать. Они склонны винить весь мир в своих неудачах, успех их самореализации должны обеспечить обстоятельства, окружающие люди, руководители разного уровня, власти, государство и т.д.

### **Шкала 9. Мотивация достижения.**

Высокие показатели по шкале указывают на стремления к достижениям во всех сферах жизнедеятельности. Такие респонденты стремятся всегда достигать вершин, быть всегда и во всем первыми, делать все лучше и качественнее других. Как правило, это отличники везде в школе, вузе, профессиональных сообществах и организациях. Они никогда не останавливаются на достигнутом и каждый раз стремятся к новым рубежам в учебе, профессиональной деятельности, спорте, искусстве и т.д.

### **Шкала 10. Мотивация избегания.**

Высокие баллы по шкале характеризуют респондентов, стремящихся всегда и во всем обходить острые углы. Они предпочитают размеренный и привычный уклад жизни. Предсказуемость во всем. Тщательно планируют свою деятельность и жизнь. Стараются не брать на себя много, всегда идут по наименьшему пути сопротивления. Не любят экспериментировать, браться за что-то новое, не склонны к риску и самостоятельному принятию решений в сложных ситуациях.

### **Шкала 11. Креативность.**

Шкала характеризует неординарные способы и приемы самовыражения личности. Чем больше баллов по шкале, тем разнообразнее схемы самореализации. У испытуемых сформировано ясное понимание чего они хотят в этой жизни и как это можно достичь. Они с легкостью могут переключаться с одной деятельности на другую, хорошо чувствуют обстоятельства, ситуации и других людей. Для своего позиционирования, воплощения идей и реализации собственного потенциала могут использовать широкий набор средств, в том числе неординарных, нестандартных.

### **Шкала 12. Консервативность.**

Высокие баллы по шкале указывают на интеллектуальную, коммуникативную и поведенческую стереотипность. Предпочитают в жизни и деятельности идти по накатанному пути, ничего не изобретая и экспериментируя. Для них характерны общеизвестные стандартные схемы самовыражения, во многом обусловленные особенностями воспитания. Они не склонны менять, что-то в своей жизни и работе, даже если не удовлетворены. Они стабильны в привычках, отношениях, увлечениях, работе и т.д. Если что-то не получается они склонны вообще отказаться от задуманного, нежели изменить тактику и стратегию по достижению результата.

### **Шкала 13. Удовлетворенность качеством жизни.**

Высокие показатели по шкале характеризуют здоровую личность, стремящуюся к успеху и полноценному самовыражению в разных сферах жизнедеятельности. Отмечается удовлетворенность своим социальным и профессиональным статусом. Характерны обширные межличностные контакты и позитивный взгляд на окружающий мир. Жизнь видится интересной и увлекательной. Такие личности ставят перед собой конкретные цели и следуют им, у них высокий уровень притязаний и позитивная, адекватная самооценка.

### **Шкала 14. Неудовлетворенность жизнью.**

Высокие показатели по данной шкале характерны чаще всего для невротической личности, переживающей состояние фрустрации, раздражительности и неудовлетворенности окружающей действительностью и самим собой. Они не отличаются уверенностью, прогнозируют свое будущее в негативном аспекте развития событий. Как правило ничего не планируют, их поведение отличается спонтанностью и непредсказуемостью, они часто меняют свои цели и приоритеты. Чаще всего у них не высокий уровень притязаний и неадекватная (заниженная, либо завышенная) самооценка.

### **Шкала 15. Результативность.**

Высокие показатели по шкале указывают на успешность процесса самореализации. Самовыражение приносит положительные результаты в развитии личности и освоении разных видов деятельности. Личностный и интеллектуальный потенциал субъекта оптимально реализован в разных сферах жизнедеятельности, что позволяет субъекту ставить новые цели в продвижении своей перспективы. Высокий уровень результативности свидетельствует о быстром и качественном освоении специфических действий, приемов, способов самовыражения, а также освоения новых специализаций, либо навыков собственного самосовершенства.

### **Шкала 16. Ситуативные барьеры.**

Высокие показатели по шкале характеризуют временные, ситуативные препятствия в самореализации личности. Данные препятствия являются следствием несформированности способов и приемов самовыражения личности. Данные барьеры могут быть связаны с малой информированностью индивида, недостаточным опытом и знаниями, односторонними интересами, неблагоприятными внешними условиями, низким уровнем коммуникации, а также в связи с застенчивостью, робостью субъекта.

### **Шкала 17. Личностные барьеры.**

Шкала диагностирует устойчивые личностные особенности индивида, выступающие препятствием для полноценной самореализации субъекта. Высокие баллы свидетельствуют о наличии стойкой, ярко выраженной тревожности, скованности, ригидности поведения, неуверенности, если приходится выступать перед группой коллег или незнакомых. Эмоциональной расторможенностью и невосприимчивостью к критике, обидчивостью и

т.д. Утратой способности к самосовершенству и достижению результативности в деятельности. Такие субъекты не испытывают радости от результатов своей деятельности, не стремятся к развитию и самосовершенствованию.

## Приложение 6

## Показатели надежности-согласованности анкеты

(N=113)

| Пункт | Среднее | Стандартное отклонение | Корреляция пункта с итогом | Альфа Кронбаха при удалении пункта |
|-------|---------|------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| B1    | 2,10    | 0,75                   | 0,38                       | 0,70                               |
| B2    | 1,90    | 0,68                   | 0,35                       | 0,71                               |
| B3    | 2,40    | 0,71                   | 0,42                       | 0,69                               |
| B4    | 2,00    | 0,80                   | 0,30                       | 0,72                               |
| B5    | 2,20    | 0,69                   | 0,39                       | 0,70                               |
| B6    | 2,30    | 0,73                   | 0,44                       | 0,69                               |
| B7    | 1,80    | 0,65                   | 0,28                       | 0,72                               |
| B8    | 2,10    | 0,72                   | 0,36                       | 0,71                               |
| B9    | 2,00    | 0,70                   | 0,37                       | 0,70                               |
| B10   | 2,20    | 0,74                   | 0,32                       | 0,71                               |
| B11   | 2,40    | 0,77                   | 0,43                       | 0,69                               |
| B12   | 1,90    | 0,66                   | 0,26                       | 0,72                               |
| B13   | 2,00    | 0,69                   | 0,29                       | 0,72                               |
|       |         |                        | Общая шкала                | <b><math>\alpha = 0,73</math></b>  |

## Приложение 7

## Результаты экспертной оценки содержательной валидности опросника

| Пункт анкеты | Эксперт<br>1 | Эксперт<br>2 | Эксперт<br>3 | Эксперт<br>4 | Эксперт<br>5 | Эксперт<br>6 | Эксперт<br>7 | Эксперт<br>8 | Эксперт<br>9 | Эксперт<br>10 | Итого<br>"1" |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|
| Q1           | 1            | 1            | 1            | 1            | 0            | 1            | 1            | 1            | 0            | 1             | 8            |
| Q2           | 1            | 1            | 1            | 1            | 0            | 0            | 1            | 1            | 0            | 1             | 7            |
| Q3           | 0            | 1            | 1            | 1            | 1            | 1            | 0            | 1            | 0            | 0             | 6            |
| Q4           | 1            | 0            | 0            | 1            | 0            | 1            | 1            | 0            | 0            | 1             | 5            |
| Q5           | 1            | 1            | 1            | 1            | 1            | 1            | 1            | 0            | 1            | 1             | 9            |
| Q6           | 1            | 1            | 0            | 1            | 1            | 1            | 1            | 0            | 0            | 1             | 7            |
| Q7           | 0            | 0            | 1            | 1            | 1            | 0            | 0            | 1            | 0            | 0             | 4            |
| Q8           | 1            | 1            | 0            | 1            | 0            | 1            | 0            | 1            | 0            | 1             | 6            |
| Q9           | 1            | 1            | 1            | 1            | 1            | 0            | 1            | 1            | 1            | 0             | 8            |
| Q10          | 0            | 1            | 1            | 0            | 1            | 0            | 1            | 1            | 0            | 1             | 5            |
| Q11          | 1            | 1            | 1            | 1            | 0            | 1            | 1            | 0            | 1            | 0             | 7            |
| Q12          | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 0            | 1            | 0            | 1             | 2            |
| Q13          | 1            | 1            | 0            | 1            | 0            | 1            | 1            | 1            | 0            | 0             | 6            |

|                              |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--|
| Индекс согласия эксперта (%) | 69,2 | 76,9 | 61,5 | 84,6 | 46,2 | 61,5 | 69,2 | 69,2 | 23,1 | 61,5 |  |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--|

\*Примечание. Оценка производилась 10 экспертами по дихотомической шкале: 1 – пункт соответствует измеряемому конструкту, 0 – не соответствует

### Показатели межэкспертной согласованности (каппа Флейса)

| Параметр                      | Значение                  |
|-------------------------------|---------------------------|
| Метод                         | Fleiss' Kappa form Raters |
| Количество объектов оценки    | 13                        |
| Количество экспертов          | 10                        |
| <b>Значение каппы (Карра)</b> | <b>0,411</b>              |
| z-статистика (z)              | 5,84                      |
| Уровень значимости (p-value)  | (< 0,001)                 |