ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Болелова К.А., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель - Барковская О.В., к. психол. н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
bolelova.k.a@mail.ru

Аннотация. В работе показаны итоги проведенного исследования по теме взаимосвязи профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом педагогов общеобразовательной школы. В ходе работы были изучены факторы, влияющие на удовлетворенность трудом, а также особенности удовлетворенности трудом специалистов сферы человек – человек. Для проверки гипотезы о существовании взаимосвязи между изученными явлениями было проведено эмпирическое исследование, которое обрабатывалось с помощью математической статистики.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная мотивация педагогов, удовлетворенность трудом, особенности удовлетворенности трудом учителей школы.

Проблема профессиональной мотивации педагога является одной из самых актуальных в настоящее время. Современные школы страдают от нехватки учителей, поэтому остро встает вопрос о профессиональной мотивации педагогов, определении основных факторов, которые влияют на этот процесс, и разработку модели повышения мотивации педагогов.

Целью работы являлось изучение взаимосвязи профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом педагогов общеобразовательных организаций, поэтому нами была выдвинута гипотеза том, что существует взаимосвязь между трудовой мотивацией и уровнем удовлетворенности трудом у педагогов общеобразовательных организаций, в частности учителей школы.

В нашем исследовании мы опирались на модель трудовой мотивации В.И. Герчикова, который считает, что мотивация выступает как основной компонент самосознания работника, определяющий его отношение и поведение в труде. В модели выделяются четыре базовых типа мотивации достижения и один тип мотивации избегания: 1) инструментальный тип, который характеризуется ценой труда; 2) профессиональный тип, который отличается интересом к содержанию работы; 3) патриотический тип, для которого свойственна идея, а также общественное признание; 4) хозяйский тип, который определяются добровольным принятием ответственности работника на себя; 5) люмпенизированный тип, который относится к мотивации избегания и его характеризует безразличие к своей работе [2, с. 282].

Для определения удовлетворенности трудом мы опирались на двухфакторную модель удовлетворенности трудом американского психолога Фредерика Герцберга. Удовлетворенность трудом он понимает как эмоционально окрашенное оценочное представление субъекта деятельности о результате своей трудовой активности, о процессе работы и внешних условиях этой деятельности. Согласно этой теории факторы, которые получили в результате исследования, делятся на гигиенические и мотивирующие. Факторы гигиены или внешние факторы – это тот минимум, который необходим сотруднику для того, чтобы продуктивно трудиться и выполнять свои функции и задачи. К данной группе факторов относят: 1) экономические; 2) физические; 3) социальные; 4) статусные; 5) ориентация; 6) безопасность. Мотивирующие факторы или внутренние факторы, которые непосредственно связаны с сущностью самой деятельности и её характером. К этой группе

факторов относят: 1) премии; 2) свободу действий; 3) доступ к необходимой информации; 4) карьерный рост; 5) определенную ответственность; 6) возможность пользоваться накопленным опытом; 7) сотрудничество и др. [1, с. 217].

Для изучения взаимосвязи профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом педагогов общеобразовательных школ нами был составлен комплекс диагностических процедур: 1) тест оценки мотивации Герчикова; 2) тест Герцберга на изучение трудовой мотивации; 3) опросник для определения уровня удовлетворенности работой П. Спектора; 4) Магура М.И., Курбатова М.Б. Оценка степени удовлетворенности работой; 5) коэффициент ранговой корреляции К. Спирмена применялся нами для подтверждения взаимосвязи между удовлетворенностью работой и трудовой мотивацией.

Была изучена выборка учителей общеобразовательной школы в количестве 30 человек в возрасте от 28 до 60 лет. В результате можно представить полученные данные в виде соответствия типов трудовой мотивации и присущим им факторам удовлетворенности трудовой деятельностью:

1) выявлено, что для инструментального типа, который был выявлен у 33% опрошенных педагогов характерен средний уровень удовлетворенности работой, для них важен заработок, а не сама работа, для них не играет особое значение условия труда и возможность карьерного роста. Для работников этого типа важны внешние факторы труда.

2) для 23% испытуемых с профессиональным типом трудовой мотивации характерен средний уровень удовлетворенности, а в трудовой деятельности для них важно содержание работы, свобода действий, отсутствует интерес высокого заработка. Основную роль играют мотивирующие факторы, которые связаны с сущностью самой деятельности и её характером.

3) в группе педагогов с патриотическим типом трудовой мотивации, которых было выявлено 13%, наблюдается высокий уровень удовлетворенности трудом. Этому типу работников важно чувствовать причастность к общему делу, большое значение играет цель организации, успешное сотрудничество и признание в коллективе. Здесь также основную роль играют мотивирующие факторы, связанные с сущностью самой трудовой деятельности.

4) выявлено, что в группе педагогов с хозяйским типом мотивации, которые составляют 20%, наблюдаются различные варианты удовлетворенности трудовой деятельностью, что можно объяснить зависимостью мотивации от уровня контроля со стороны руководителей, а это индивидуально. Здесь очень важны внутренние факторы, в частности свобода действий, возможность брать на себя ответственность и т.д.

5) и наконец, в группе педагогов с люмпенизированным типом трудовой мотивации, которых было 10%, характерен низкий уровень удовлетворенности работой. В силу особенностей данного типа мотивации, работник не проявляет активность, для него важны экономические факторы. Здесь большая важность придается внешним факторам труда.

Математическая обработка подтвердила достоверную взаимосвязь между профессиональной мотивацией и удовлетворенностью трудом педагогов общеобразовательных организаций, что говорит о том, что выдвигаемая нами гипотеза подтверждена и существует взаимосвязь между трудовой мотивацией и уровнем удовлетворенности трудом у педагогов общеобразовательных организаций, в частности учителей школы.

Мы надеемся, что результаты исследования будут полезны для дальнейшего решения такой «энергоемкой» проблемы, как мотивация и удовлетворенность трудом современного учителя.

Библиографический список:

1. Герцберга, Ф. Мотивация к труду / Ф. Герцберга. – М.: Академик-Пресс, 2013. – 570 с.

2. Герчиков В. И. Управление персоналом: работник – самый эффективный ресурс компании: Учеб. пособие / В. И. Герчиков. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 282 с.

УДК 159.9

БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Бондаренко К.А., студентка 2 курса магистратуры
Научный руководитель - Чистякова О.Е., к. психол. н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
e-mail: bondarenko_ksenua@inbox.ru

Аннотация. В статье ставится вопрос о проблеме буллинга в подростковой среде. Представлен проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме буллинга, приводится краткая характеристика участников буллинга.

Ключевые слова: буллинг, подростковый возраст, кибербуллинг, структура и факторы буллинга.

Проблема буллинга долгое время умалчивалась, о ней было не принято говорить, не было даже специального научного термина, так как слово «травля» едва ли можно отнести к терминам. На сегодняшний день проблема буллинга является очень распространенной среди школьников, в особенности среди подростков, что существенно увеличивает риск суицидальных наклонностей, происходит распад коллектива на группы, также снижается мотивация, появляются эмоциональные и невротические проблемы.

Понятие «буллинг» можно рассматривать от самого простого – видеосъёмка драки до самого масштабного – насилие в общем. Д.Лэйн определяет буллинг как школьную травлю [1]. Е.Роланд рассматривает явление буллинга как длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации» [2]. Психотерапевт И.Бердышев: буллинг – сознательное, длительное насилие, не носящее характера самозащиты и исходящее от одного или нескольких человек [2]. Психолог И.Н. Кон: буллинг – это запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе [3].

Д.Олвеус в своей книге «Bullying, whatweknowandwhatwecando» пишет: обучающийся подвергается буллингу, если он неоднократно и долгое время находится под воздействием негативных действий со стороны другого обучающегося или обучающихся [4].

Особо велик рост возникновения буллинга в подростковом возрасте. Данный период характеризуется перестройкой всех систем организма, в результате которой могут появиться тревожность, раздражительность и агрессия. «Буллинг используется подростками также в качестве возможной социальной стратегии самоутверждения, так необходимого им в этот нелёгкий возрастной период». При этом отрицательно ситуация буллинга сказывается не только на «жертв», но и на «агрессоров», так как если проявляемая агрессия оказывается действенной, то она может укрепиться в качестве стиля поведения в будущем.

С распространением Интернета появилась новая форма травли - кибербуллинг, которая представляет собой травлю с использованием современных технологий: SMS, электронная почта, социальные сети и т. д.

В отечественной науке традиционным выделяют следующие виды насилия:

1) эмоциональное насилие - вызывает у жертвы эмоциональное напряжение, унижает его и снижает его самооценку:

– насмешки, присвоение кличек, бесконечные замечания, необъективные оценки, высмеивание, унижение в присутствии других детей и пр. Этот вид буллинга зачастую направлен на детей, имеющих заметные внешние физические отличия, акцент, особенности голоса и высокую или низкую академическую успеваемость;

– отторжение, изоляция, отказ от общения с жертвой, где она намеренно изолируется, либо ее игнорирует часть класса или весь класс. Это может сопровождаться распространением записок, нашептыванием оскорблений, которые могут быть услышаны жертвой, либо унизительными надписями на доске, в общественных местах (с ребенком отказываются играть, заниматься, не хотят с ним сидеть за одной партой, не приглашают на дни рождения и т.

2) физическое насилие - применение физической силы по отношению к жертве, в результате чего возможно нанесение физической травмы. К физическому насилию относятся избиение, нанесение удара, шлепки, подзатыльники, порча имущества, в результате чего могут быть повреждены, украдены или спрятаны одежда, учебники или другие личные вещи жертвы и др. В крайних случаях может применяться оружие, например, нож. Такое поведение, как подчеркивает И. Г. Малкина-Пых, чаще встречается среди мальчиков, чем среди девочек.

Как правило, физическое и эмоциональное насилие сопутствуют друг другу. Насмешки и издевательства могут продолжаться длительное время, вызывая у жертвы травмирующие переживания.

3) сексуальное насилие или совращение - использование ребенка (мальчика или девочки) взрослым или другим ребенком для удовлетворения сексуальных потребностей или получения выгоды. К сексуальному развращению относятся также вовлечение ребенка в проституцию, порно бизнес, обнажение перед ребенком половых органов и ягодиц, подглядывание за ним.

4) экономическое насилие - использование денег для контролирования другого лица. Использование экономического буллинга предполагает требование от жертвы денег, вымогательство завтраков и т.п. Жертву также могут принуждать воровать имущество. Основной мотив зачинщика, как отмечает И. Г. Малкина-Пых, возложить вину на жертву [16, 33].

По мнению О.А. Мальцевой одним из аспектов проблемы буллинга является жестокое обращение с детьми и пренебрежение их интересами, и как следствие, насилие в отношениях между детьми. Кроме жесткости образовательной системы, подавляющей личность, зачастую в школе дети подвергаются непосредственному насилию, как со стороны сверстников, старшеклассников, так и со стороны педагогов [6].

Существует структура буллинга, которая включает в себя следующие роли:

Агрессор- всегда поклонник культа силы и насилия, социальные нормы и правила у агрессора размыты и необязательны к исполнению, всегда испытывает презрение к более слабым, физическое развитие в норме или выше, все вопросы решает при помощи конфликтов, крика, шантажа, физических угроз и побоев, часто лжет, также присутствуют садистские наклонности [2]. Следующая роль жертвы - ей может стать любой человек или ребенок, достаточно просто оказаться в более слабой позиции или перейти кому-то дорогу, но наиболее часто в разряд жертв попадают дети, чем-то отличающиеся от своих ровесников: физическими данными, успехами в учебе, материальными возможностями, даже просто характером [5]. Также существуют следующие роли в буллинге: защитник – человек, находящийся на стороне жертвы и пытающийся оградить её от агрессии; преследователь - люди, участвующие в травле, начатой агрессором. Сторонники– люди, находящиеся на стороне агрессора, непосредственно не участвующий в издевательствах, но и не препятствующий им. Наблюдатель – человек, знающий о деталях агрессивного взаимодействия, издевательств, но соблюдающий нейтралитет [2].

Главными факторами возникновения буллинга в кругу школьников-подростков являются следующие: индивидуальные (агрессия, виктимность, конформность подростков) и групповые (антисоциальная групповая деятельность, несформированное ценностно-ориентационная сплоченность группы, отсутствие сам определения личности в группе у ее участников, неблагоприятный социально-психологический климат группы) [4].

Мотивация к буллингу среди подростков различна: месть, восстановление справедливости, как инструмент подчинения лидеру, низвержение конкурентов, из чувства неприязни и др. Особенно опасна мотивация, связанная с удовлетворением садистических потребностей у определенной категории акцентуированных и дисгармонично развивающихся личностей.

Таким образом, буллинг - это не изолированное поведение, основанное на таких переменных, как статус, власть или конкуренция, а социальное поведение, проявляющееся в относительно стабильных группах и способное привлечь других, именно поэтому подростки нуждаются в неотложной помощи родителей, учителей, сверстников и в частности педагогов-психологов.

Библиографический список:

1. Лэйн, Д. А. Школьная травля (буллинг) / Д. А. Лэйн / [Электронный ресур]. – Режим доступа: http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php.
2. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы / И.Г. Малкина-Пых М.: Эксмо, 2006. -1008 с.
3. Бердышев И.С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики. Практическое пособие для врачей и социальных работников / И.С. Бердышев, М.Г. Нечаева. СПб., 2013 г. 412 с.
4. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? 2006. URL: http://sexology.narod.ru/info178.html
5. Olweus, D. Bullying at school. What we know and what we can do / D. Olweus. – Oxford: Blackwell Publishers, 1994. – 135 p.
6. Кравцова, М.М. Дети-изгои / Психологическая работа с проблемой // Психолог в школе - М.: Генезис, 2005 г. 111 с.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Бондаренко К.А., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель - Чистякова О.Е., к. психол. н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
e-mail: bondarenko_ksenua@inbox.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования профилактики буллинга в МАОУ «гимназии №1, г. Благовещенск». Полученные результаты могут быть востребованы гимназией, для дальнейшей работы по психологической профилактике буллинга.

Ключевые слова: буллинг, агрессия, подростковый возраст, буллинг стратегия.

С каждым днем проблема буллинга становится все острее и увеличивается число жертв подверженных насилию. В средствах массовой информации, особенно в Интернете, все чаще появляются сообщения о детской жестокости, выкладываются ролики об избиении и издевательствах над одноклассниками и физически более слабыми ребятами. Профилактика такой жестокости ложится на плечи не только педагогов, ей должны заниматься также родители и психологи в образовательных учреждениях [1].

Ведущим видом деятельности подростка является межличностное общение в коллективе сверстников, направленное на поиск своего места в обществе, самопознание, саморазвитие личности, необходимого для дальнейшей социализации, интеграции подростка в обществе. На примере имеющегося образца поведения взрослых, подросток формирует свою модель поведения в среде сверстников, так называемой референтной группе, используя при этом на себе различные социальные роли. Это и является в ряде случаев причинами такого явления в подростковом возрасте как буллинг [2].

Психологическое просвещение является основным способом реализации задач психопрофилактической работы в деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении.

Буллинг является серьёзной проблемой в подростковом возрасте и именно поэтому было проведено эмпирическое исследование для психологической профилактики буллинга в образовательном учреждении. В качестве исследовательского инструментария выбраны следующие диагностические методики: Методика на выявление «буллинг-структуры», автор Норкина Е.Г., методика Басса-Дарки для диагностки агрессивности и «Опросник атмосферы в школе» (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевский, М.А. Завалишина, Н.А. Капорская, К.Д. Хломов).

Выборку составили подростки, учащиеся МАОУ «гимназии №1, г.Благовещенск» в составе 64 человек из них 41 девочка и 23 мальчика в возрасте от 12 до 17 лет.

Работа проводилась в несколько этапов, где в начале учебного года с помощью данных методик мы проверили ситуацию буллинга и её показатели, после анкетирования на ситуацию буллинга в образовательном учреждении была составлена программа психологической профилактики буллинга в образовательном учреждении на протяжении пяти месяцев, после чего был сделан повторный опрос по выбранным нами методикам и получены следующие результаты, представленные ниже.

Исходя из проведенного «Опросника атмосферы в школе» были получены следующие результаты: среди младших и старших подростков независимо от гендерной принадлежности по шкале «небезопасности» результат составляет 41,91%, что сигнализирует о том, что негативные аспекты в группе присутствуют, но фонового напряжения не наблюдается. Однако, следует заметить, что повышен риск вероятности возникновения различных

дезадаптивных способов совладания с тревогой, в том числе травли, других форм агрессивного поведения, употребления психоактивных веществ.

По шкале «безопасности» среди всех респондентов был получен результат 49,81% от максимально благоприятного результата и является средним значением. Средний показатель по данному критерию свидетельствует о том, что в гимназии имеются факторы, способствующие климату доверия и открытого диалога в коллективе. Однако, не исключен риск развития ситуации буллинга, так как не все правила, установленные в учреждении, соблюдаются и не твердо утверждена норма уважения в группе.

Шкала «разобщенности» отражает актуальное напряжение и составляет меньше половины, а именно 30,52% от максимального результата. Данный индекс свидетельствует о том, что подростки сплочены, обладают высоким уровнем взаимовыручки и поддержки. Не наблюдается высокой степени фоновой тревоги и одиночества.

По шкале «равноправия» результат составляет 37,31% от максимального показателя по критерию, что является достаточно низким. Можно утвердить, что в совокупности в целом, не распределены социальные роли и присутствует агрессивность, но она имеет такую форму, что не внушает страх членам коллектива и не способствует их абстрагированию друг от друга, а напротив, сочетается с понимающим и принимающим общением.

Вторую методику, которую мы предложили подросткам, это Басса-Дарки для диагностки агрессивности, чтобы исследовать уровень проявления основных симптомов агрессии и враждебности. Сильная выраженность по шкале физическая агрессия выявлена у 11% респондентов, что подразумевает использование физической силы против другого лица. Вербальная агрессия выявлена у 30% опрошенных, где происходит выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы). Косвенная агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная выявлена у 30% респондентов. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов выявлена у 18% опрошенных, где наибольшую часть составляют мальчики. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость), выявлено ровно у половины респондентов, а именно у 32%. Следующая шкала обиды характеризуется завистью и ненавистью к окружающим за действительные и вымышленные действия, что составляет 27% из числа всех опрошенных. Подозрительность преобладает у 36% тех, кто находится в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред. Чувство вины преобладает практически у половины респондентов и составляет 48%, что выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Следующая методика на выявление «буллинг-структуры», автор Норкина Е.Г. позволила нам выявить роль респондентов в явлении буллинг.

Роль Инициатора (обидчика) взяли на себя 12,5% респондентов, которые обладают высоким потенциалом общей агрессивности. Роль помощника выявлена у 29%, которые характеризуются своим стремлением помогать и подражать «обидчику». Они пользуются прямым буллингом и именно они обзывают и бьют. Роль защитника диагностирована у 41% испытуемых, обычно такие дети обладают высоким авторитетом среди одноклассников, они реже всех подвержены буллингу и реже всех это явление проявляется по отношению к ним. Роль жертвы выявлена у 38% опрошенных учащихся. Такие дети подвержены психологическому насилию, изоляции, одиночеству, им также свойственны симптомы проявления депрессии и повышенной тревожности. Роль наблюдателей (свидетелей) выявлена среди 57% респондентов.

На основании изученной нами литературы по данной проблематике и проведенных методик можно сделать вывод о том, что все учащиеся гимназии имеют представление о явлении буллинга и гимназии имеются факторы, способствующие климату доверия и открытого диалога в коллективе. Однако, не исключен риск развития ситуации буллинга, так

как не все правила, установленные в учреждении, соблюдаются и не твердо утверждена норма уважения в группе. У респондентов в наибольшей степени преобладает чувство вины, даже если данные учащиеся не являются буллерамии также наибольший процент опрошенных, являются защитниками и наблюдателями. После проведения психологической профилактики отмечена позитивная динамика, что является немаловажным фактом при исследовании и борьбе с данной проблемой в образовательном учреждении.

Библиографический список

1. Лейн, Д.А. Школьная травля (буллинг) / под ред. Д. Лейна, Э. Миллера // Детская и подростковая психотерапия. - СПб.: Питер, 2001. - С. 240-274.

2. Змановская, Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учебное пособие / Е.В. Змановская. - 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. 288 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Верх С.Г., Мулявко В.С., студенты 5 курса специалитета
Научный руководитель - Павлова Е.В., канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики
Амурский государственный университет
god.bless.you@inbox.ru

Аннотация. В статье описываются особенности эмоционального и социального интеллекта студентов-психологов 1, 3 и 4 курсов. Показаны изменения эмоционального и социального интеллекта в процессе обучения.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социальный интеллект, студенты.

Учебная деятельность студента, а в будущем и его профессиональная успешность, несомненно связаны и с его компетенциями, и с развитием мышления в целом. Однако в современных социально-политических условиях этого недостаточно. Если общий интеллект является фактором академической успешности, то высокий уровень развития эмоционального и социального интеллекта позволяет добиваться профессионального и жизненного успеха в целом [2]. В процессе обучения студенты осознают, что социальная реальность усложняется, число контактов между людьми увеличивается, а эффективность трудовой деятельности самого психолога зависит не только от мастерства и профессионализма, но и от способности устанавливать надежные и конструктивные отношения с людьми (социальный интеллект), от способностей распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способностей управлять эмоциями [1], [2]. Несмотря на большое количество исследований эмоционального и социального интеллекта, проблема требует дальнейшего изучения, в частности, в контексте изучения студенческого возраста и профессиональной подготовки студентов-психологов.

Цель исследования: изучение эмоционального и социального интеллекта студентов-психологов. Гипотеза: в процессе обучения повышаются показатели эмоционального и социального интеллекта. База исследования: ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет». Выборка: 32 студента-психолога 1, 3 и 4 курсов. Методики: тест «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорд, М. Салливен), опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д.В. Люсин). Для статистической обработки данных использовался U-критерий Манна-Уитни.

В результате диагностики эмоционального интеллекта выявлено, что у большинства студентов 4 курса способность к понимаю чужих эмоций высоко развита (шкала МП), они умеют управлять ими (шкала МУ). Среди студентов 1 и 3 курсов есть те, кто не умеет понимать и управлять чужими эмоциями. Понимать и управлять своими эмоциями способны более половины опрашиваемых студентов 3 и 4 курса (шкал ВП и ВУ), на 1 курсе более половины студентов имеют низкие показатели. Студенты с низким контролем экспрессии (шкала ВЭ) преобладают на первом курсе, с высоким – на четвертом, схожие тенденции наблюдаются и по остальным показателям эмоционального интеллекта (таблица 1).

В результате диагностики социального интеллекта выявлены схожие тенденции: у студентов 3 и 4 курсов показатели выше по всем субтестам и по композитной оценке социального интеллекта (таблица 2). При этом у студентов несколько лучше развиты способность к расшифровке невербальных сообщений (субтест 1) и способность понимать речевую экспрессию в конкретной ситуации (субтест 3). Статистически значимые различия по обеим методикам по всем шкалам выявлены между показателями студентов 1 и 4 курсов. Значимые различия в показателях студентов 1 и 3 курсов, 3 и 4 курсов отсутствуют.

Таблица 1 – Результаты исследования эмоционального интеллекта

Значение	Группа	Шкала								
		МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Очень низкое значение	1 курс	50	50	20	30	40	30	30	30	40
	3 курс	20	20	10	0	10	20	20	20	20
	4 курс	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Низкое значение	1 курс	20	30	40	30	40	40	20	20	30
	3 курс	30	40	30	20	20	30	50	20	40
	4 курс	17	25	0	0	8	33	33	0	0
Среднее значение	1 курс	20	20	40	30	20	30	20	20	20
	3 курс	50	40	50	40	40	50	30	40	40
	4 курс	33	50	33	58	42	33	17	50	50
Высокое значение	1 курс	10	10	0	10	0	0	30	30	10
	3 курс	0	0	10	30	30	0	0	10	0
	4 курс	17	25	67	42	33	17	17	25	25
Очень высокое значение	1 курс	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3 курс	0	0	0	10	0	0	0	10	0
	4 курс	33	0	0	0	17	17	33	25	25

Таблица 2 – Результаты исследования социального интеллекта

Значение	Группа	Шкала				Композитная оценка
		Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4	
Низкое значение	1 курс	20	30	40	30	30
	3 курс	10	10	0	10	10
	4 курс	0	0	0	0	0
Ниже среднего	1 курс	30	40	40	30	40
	3 курс	30	20	30	20	30
	4 курс	17	8	17	17	17
Среднее значение	1 курс	40	30	20	40	30
	3 курс	40	50	40	40	50
	4 курс	42	42	33	42	42
Выше среднего	1 курс	10	0	0	0	0
	3 курс	10	20	20	30	10
	4 курс	33	25	50	33	33
Высокое значение	1 курс	0	0	0	0	0
	3 курс	10	0	10	0	0
	4 курс	8	25	0	8	8

Таким образом, в процессе обучения у студентов действительно повышается как социальный, так и эмоциональный интеллект. Однако развитие отдельных составляющих каждого из них идет неравномерно, что может стать предметом дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ, 2009. – 480 с.

2. Шестак Е.А. Взаимосвязь уровня развития эмоционального интеллекта и «образа Я» студентов педагогов-психологов как компонент формирования профессиональной компетенции / Е.А. Шестак // Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конф. – М.: Логос, 2012. – С. 75.

УДК 159.9

КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Говелян И.М., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель - Чистякова О.Е, к. психол. н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
e-mail: govelyan.izabela@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу литературы,где рассмотрены зарубежные и отечественные подходы к изучению таких понятий, как «карьера» и «карьерные ориентации». Рассматривается проблема развития карьерных ориентаций студентов в процессе обучения в вузе. Так как именно студенческие годы являются важными в развитии карьерных ориентаций.

Ключевые слова: карьера, карьерные ориентаций, мотивация к карьере, профессиональная деятельность, якоря карьеры.

Карьера в жизни и в профессиональной деятельности современного человека имеет большое значение. Слово «карьера» пришло к нам из зарубежных стран, соответственно имеет иностранное происхождение (с итальянского carriera — бег, жизненный путь, с латинского carrus — телега, повозка) и трактуется в разных значениях:

— карьера — цепь событий, которая составляет жизнь, последовательность профессиональных занятий и других жизненных ролей, которые вместе выражают приверженность человека действовать в соответствии с его обобщенной моделью саморазвития [1];

— карьера — род занятий человека — синоним профессии, и путь к успеху, и достижение определенного положения в обществе, и движение человека в профессии [1];

— карьера — это индивидуальный путь человека в определённых видах профессиональной деятельности, потенциально связанный с прохождением последовательности должностей, с образом жизни, реализующий призвание человека, предполагающий обогащение опытом и развитие субъекта и ведущий к достижениям и социальному признанию [2].

Д. Сьюпер понятие «карьера» рассматривает как результат профессионального и индивидуального образа жизни, как последовательную смену профессиональных ролей, статусов и успешное продвижение по ступеням профессиональной, социальной иерархии, где на первое место выведено понятие карьеры как «продвижения в какой-либо деятельности» [7].

Отечественный ученый Е.А. Климов применяет термин «карьера» с точки зрения профессионального самоопределения. Карьера стала восприниматься как продвижение к вершинам профессионального мастерства и видам деятельности, и ценным является приложенная сила и характер получаемых результатов [3].

В современной отечественной психологии Н.С. Пряжиковым карьера рассматривается — как «не только успешность в данной профессиональной деятельности, но и успешность всей жизни». По Н.С. Пряжникову одна из составных частей карьеры, является профессиональное самоопределение, это то, без чего карьера не сможет существовать в принципе. Такой выбор встает неоднократно перед человеком в течение жизни: после окончания школы, после окончания вуза, при переходе в другую профессиональную сферу деятельности [5].

Концепция американского ученого Эдгара Шейна, имеющая название «якорная модель профессионального развития» была сформулирована в середине 70-х годов. Он исследовал проблемы карьеры, проведя эмпирические исследования, сделал вывод о ведущем и важном элементе профессиональной идентичности — карьерной ориентации,

которая возникает в процессе социализации и накопления профессионального опыта. По мнению Э. Шейна, существует несколько направлений продвижения личности, соответствующих ее карьерным ориентациям («якоря карьеры»), которые, в свою очередь, связаны с реализацией человеком представлений о себе. В начале карьеры человек открывает для себя новое и неожиданное. Размышляет о соответствии и расхождении собственных ценностей, потребностей, способностей с требованиями среды, в которой он работает. Постепенное прояснение образа «Я», сопряженного с собственными мотивами, потребностями, ценностями и талантами в профессиональной сфере, было названо процессом нахождения «якоря карьеры», который, стабилизируясь, начинает действовать в карьере как ведущая сила [8].

Поскольку карьерные ориентации являются устойчивым образованием в структуре личности и формируются на начальных этапах вхождения в профессиональную деятельность, это важно учитывать и использовать в период адаптации к профессии молодых людей. Знание особенностей отношения к карьере поможет развивать, направлять, формировать профессионально-ценностные карьерные ориентации на этапе вузовского обучения [6].

Следовательно, карьерные ориентации личности являются одним из личностных факторов, которые оказывают весомое влияние на развитие карьеры. В карьерных ориентациях отражены как ценности карьеры, так и способ достижения успехов при ее построении. В период студенческих лет девушки и юноши строят планы и способы для достижения жизненных целей. Эти планы и способы определяются, как карьерные, семейные и другие ориентации личности, которые лежат в основе формирования жизненных и профессиональных планов [4].

Проблема формирования карьерных ориентаций современного выпускника заключается в том, что с каждым годом меняется облик студента. Происходит переосмысление ценностей, формируется новый тип личности, приоритетом становятся частные интересы, ценным становится приобретение богатства.

Первый кризис карьерной и профессиональной идентификации в рамках обучения в вузе испытывают студенты начальных курсов. Когда они сталкиваются с трудностями освоения данной профессией, у них возникают сомнения в правильности собственного профессионального выбора. Потому что у этих студентов еще не сформированы навыки карьерного целеполагания и планирования. Поэтому формирование карьерных ориентаций является первоначальным и важным, для полнейшего планирования карьеры.

Библиографический список

1. Кричевский Р.Л. Психология профессиональной карьеры / Р.Л. Кричевский - М.: Изд-во РАГС, 2006. — 424с.

2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. — Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. — 512с.

3. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. — М.: Юнити. — 1998. — 350с.

4. Лисовская Н.Б. Карьерная готовность выпускников педагогического вуза / Н.Б. Лисовская, Е.А. Трощинина // Вестник Герценовского университета. 3/2012. С. 43-50.

5. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности / Н.С. Пряжников. — М.: Академия, 2012. — 368с.

6. Соловьева Е.М. Подходы к определению понятия «карьерные ориентации» / Е.М. Соловьева // Психология карьеры: материалы Всерос. научно-практ. конф. (заоч.), 2012. — С.24-36.

7. Социологический энциклопедический словарь /Г.В. Осипов/Издательство НОРМА. — М: 2000. — 488с.

8. Шейн Э. Организационная культура и лидерство: Построение. Эволюция. Совершенствование / Э. Шейн — СПб. : Питер, 2002. — 336с.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Говелян И.М., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель - Чистякова О.Е, к. психол. н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
e-mail: govelyan.izabela@mail.ru

Аннотация. В статье предоставлены результаты эмпирического исследования формирование карьерных ориентаций у студентов педагогического вуза. Полученные результаты могут быть востребованы вузом, для полнейшей целенаправленной работы со студентами.

Ключевые слова: карьера, карьерные ориентации, мотивация к карьере, якоря карьеры.

В современных условиях социально-экономической нестабильности развития рынка труда, поднимается проблема трудоустройства выпускников вузов. Это нужно решать еще в процессе обучения в рамках изучения их карьерных компетенций. Еще в период обучения в вузе у студентов должна быть установка, что полученные знания, умения и навыки будут востребованный на рынке труда. У них должны быть сформированы не только конкретные знания в рамках своей профессии, но и стремление к самосовершенствованию, самореализации в трудовой деятельности. Из этого следует, что одним из основных направлений работы вуза является создание благоприятных условий, для формирования карьерных ориентаций уже с первого года обучения, формирования соответствующей мотивации и т. д. [1].

Понятие «карьерных ориентаций» Харланова Т.Н. трактует как «элемент Я-концепции личности, который включает в себя представление о собственных способностях, своей профессиональной жизни (когнитивная составляющая), отношение к ней (эмоциональная составляющая), стремление к реализации карьерных планов (поведенческая составляющая)»[2].

Цель исследования: выявление эффективных путей формирования карьерных ориентаций у студентов.

Гипотеза исследования: предполагается, что формирование карьерных ориентаций студентов возможно с помощью разработанной нами программы.

Эксперимент проводился на базе БГПУ. В нем принимали участие две группы студентов 1 курса психолого-педагогического факультета в количестве 34 человек.

Для формирования карьерных ориентаций у студентов был выбран набор методик: тест «Якоря карьеры» Э. Шейна, проективная методика «Круги и линии»: ваше отношение к карьере, тест «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчарова, авторская анкета «Ваша карьера», методы математической статистики: коэффициент корреляций непараметрический статистический критерий Уилкоксона, критерии Фишера.

На первом этапе эксперимента были проведены методики в обеих группах.

Результаты тестирования «Якоря карьеры» Э. Шейна показывают, что для 1-ой, студенческой группы ценными в карьере являются: автономия (независимость) (6), стабильность работы (8), служение (7), интеграция стилей жизни (6). Для 2-ой группы: профессиональная компетентность (6), менеджмент (6), автономия (независимость) (6), стабильность работы (8), служение (8), вызов (6), интеграция стилей жизни (7), предприимчивость (6).

Результаты говорят о том, что 2-ая группа в карьере видит больше ценностей и у них наблюдается ориентация на будущую карьеру, чем у 1-ой группы.

Результаты проективной методики «Круги и линии»: отношение к карьере, показывает, что в 1-ой группе 65% респондентов стремятся к карьерному росту, 23% предпочитают работать в коллективе, 12% не направлены на карьеру, предпочитают работать в одиночестве. Во 2-ой группе 41% респондентов стремятся к карьерному росту, 29% предпочитают работать в коллективе, 24% не направлены на карьеру, предпочитают работать в одиночестве, 6% не стремится к карьерному росту.

Результаты тестирования «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчарова, показали, что в 1-ой группе мотивами выбора профессии являлись: внутренние индивидуально значимые мотивы (18) и внутренние социально значимые мотивы (16). Это говорит о том, что выбирая свою профессию, они опирались на ее общественную и личную значимость; удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру; возможность общения, и т.д. Для 2-ой группы мотивами так же были: внутренние индивидуально (19) и внутренние социально значимые мотивы (17).

Результаты авторской анкеты «Ваша карьера» показывает, что в 1-ой группе: 88% респондентов нравится выбранная профессия, они видят свою перспективу в ней, стремятся к карьерному росту, у 12% респондентов есть сомнения в выбранной профессии. Во 2-ой группе 82% респондентов нравится выбранная профессия, видят свою перспективу в ней, стремятся к карьерному росту, а 12% респондентов не видят свою перспективу в выбранной профессии.

На втором этапе была составлена программа для формирований карьерных ориентаций у студентов.

Группы были разделены на экспериментальную (1-ая группа) и контрольную (2-аягруппа). Формирующий эксперимент был проведен с 1 группой.

На третьем этапе было проведено повторное тестирование. Используя методы математической статистки, мы выявили следующее: в экспериментальной группе заметны положительные изменения в карьерных ориентациях. Произошли статистически достоверные изменения после работы с группой в карьерных ценностях: профессиональная компетентность (Т=0 при р=0,0001), служение (Т=3 при р=0,008), вызов (Т=1 при р=0,039).В контрольной группе не произошли изменения.

Так же изменения в экспериментальной группе произошли в мотивах: внутренние индивидуально значимые мотивы (Т=0 при р=0,004), внутренние социально значимые мотивы (Т=2 при р=0,046), внешние положительные мотивы (Т=0 при р=0,002).В контрольной группе нет изменении.

В экспериментальной группе изменения произошли в отношениях к карьере (до эксперимента φ*=1,77 нет различия, после эксперимента φ*=2,39 то р ≤0,01есть различия). По сравнению с результатами до эксперимента количество респондентов увеличилось. Больше студентов стали строить карьерные планы. В контрольной группе не произошли изменения (до и после эксперимента φ*=1,05нет различий).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что гипотеза подтвердилась частично, так как не во всех параметрах замечены изменения. Но работа в экспериментальной группе прошло удачно, так как получилось сформировать карьерные ориентации. Респонденты более серьезно начали относиться к карьере, ставить карьерные цели и стремиться к карьерному росту.

Библиографический список

1. Баинова, О.А. карьерные ориентации студентов вуза/ О.А. Баинова // Вестник БГУ. - 2015. - № 2а. - С. 170-175.

2. Харланова, Т.Н. Результаты формирующего эксперимента карьерных ориентаций студентов в процессе профессиональной подготовки / Т.Н. Харланова // Издательство Молодой ученый, 2014. – № 13 (60). – С. 166-172.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Григорьева А.Г., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель: Чистякова О.Е.,к. психол. н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
e-mail: alina-14-2@mail.ru

Аннотация. В данной статье отражен результат эмпирического исследования, демонстрирующий процесс формирования профессиональной мотивации, а также внутренние и внешние факторы, влияющие на развитие профессиональной мотивации студентов - психологов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, профессиональная мотивация, эксперимент.

Формирование профессиональной мотивации - важная составная часть профессионального становления студента - психолога. По определению С.Г. Максимовой, мотивация - структура, система мотивов деятельности и поведения субъекта. Различают мотивацию внутреннюю (побуждение к деятельности определяется личными целями субъекта - потребностями, интересами, ценностями) и внешнюю (побуждение к деятельности определяется целями, заданными извне, путем принуждения договора об обмене результата деятельности работника на блага). Внешнюю мотивацию целесообразно назвать мотивированием (стимулированием) [1]. Как внутренние силы (факторы) рассматривалось желание получения профессиональных знаний, получение профессии психолога. Как внешний фактор - направленность на получение диплома о высшем образовании.

Целью работы явилось выявление эффективных путей формирования профессиональной мотивации у студентов - психологов, поэтому была выдвинута гипотеза о том, что с помощью разработанной нами программы возможно формирование профессиональной мотивации.

Исследование проходило на базе Благовещенского Государственного Педагогического университета. В состав выборки вошли 34 человека - две группы студентов первых курсов психолого-педагогического факультета. Для эмпирического изучения профессиональной мотивации мы использовали: методику изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, методику изучения мотивов учебной деятельности студентов, модицицированная А.А. Реаном, В.А. Якуниным и методику мотивации учения студентов педагогического вуза Пакулиной С.А, Кетько С.М.; методы математической статистики коэффициент корреляций Манна - Уитни, Вилкоксона.

Эксперимент проходил в 3 этапа. На начальном этапе было проведено исследование с помощью выше представленных методик в обеих группах (экспериментальной и контрольной). Далее была составлена программа на формирование профессиональной мотивации студентов - психологов и проведена на второй (экспериментальной) группе. На завершающем этапе исследования было проведено контрольное тестирование в обеих группах для выявления различий в формировании профессиональной мотивации.

Используя методику изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, мы выявили, что 39 % обучающихся в первой группе ориентированы на приобретение знаний (внутренняя мотивация), 27 % направлены овладение профессией (внутренняя мотивация) и 34 % респондентов обучаются только для получения диплома (внешняя мотивация). Во второй группе (экспериментальной) получились следующие данные: 28 % обучающихся - ориентация на приобретение знаний, 31 % - овладение профессией и направленность на

получение диплома составила 41% студентов.

Полученные результаты говорят о том, что у второй (экспериментальной) группы более ярко выражена внешняя направленность (мотивация) на обучение, в сравнении с первой (контрольной) группой.

Результаты методики изучения мотивов учебной деятельности студентов, модифицированная А.А. Реаном, В.А. Якуниным показывают, что для контрольной группы важными мотивами учебной деятельности являются: становление высококвалифицированным специалистом, приобретение прочных и глубоких знаний (по 76%) опрошенных, успешность обучения сдача экзаменов на «хорошо» и «отлично» (59%), получение диплома и интеллектуального удовлетворения (по 53%). В свою очередь, результаты экспериментальной второй группы показали следующие результаты: 88% респондентов считают главным стать высококвалифицированным специалистом, не менее важным - получение диплома и успешность обучения на «хорошо» и отлично» (по 71%). 69% - обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности и 65 % опрошенных - приобретение глубоких и прочных знаний.

Результаты тестирования «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной, С.М. Кетько показали, что в контрольной группе на внутреннюю мотивацию учения пришлось 53% опрошенных (17% - поступление в вуз, 19% - реально-действующие мотивы и 17% - профессиональные мотивы), на внешнюю - 47% (21% - поступление в вуз, 11 % - реально-действующие мотивы и 15%- профессиональные мотивы). В свою очередь, в экспериментальной группе результаты данной методики распределились следующим образом: внутренняя мотивация - 46% опрошенных (15%, 14% и 17% соответственно), внешняя мотивация обучения - 54% (20%, 16% и 18% соответственно). Можно сделать вывод о том, что вторая (экспериментальная) группа более ориентирована на внешнюю мотивацию обучения в сравнении с первой (контрольной) группой.

Далее была составлена и проведена программа по развитию профессиональной мотивации у экспериментальной группы.

На третьем этапе было проведено повторное тестирование.

Используя методы математической статистки, было выявлено следующее: в экспериментальной (второй) группе заметны изменения во внутренней профессиональной мотивации. Произошли статистически достоверные изменения после работы с группой (Т = 1 при
р = 0,048). В контрольной группе изменений не выявлено.

Также изменения обнаружились в мотивах учебной деятельности (получение диплома) Т = 0 при р = 0,046 и успешное продолжение обучения на последующих курсах (Т = 1 при р= 0,039). В контрольной группе также изменений не выявлено.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что выдвинутая ранее нами гипотеза подтвердилась частично. Заметен процесс формирования профессиональной мотивации (в частности - внутренней). При этом, важно отметить, отдельные показатели тестирования экспериментальной группы остались статичными. Основными результатами проведенной программы по развитию профессиональной мотивации стали: дополнительная мотивация респондентов на получение профессиональных знаний и навыков, получение образования психолога - педагога и дальнейшая работа по специальности после окончания ВУЗа.

Библиографический список

1. Максимова С.Г. Особенности мотивации профессиональной деятельности социальных работников в сфере социального обслуживания (социально-психологический аспект) /С.Г. Максимова // Социология. - 2014. - №4. - С.75-80.

УДК 159.937.23

УРОВЕНЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Завражная А.В., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель - Афонасенко Е.В., к. психол. н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
arina.zavrazhnaya@bk.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня толерантности педагогов с разными стратегиями поведения в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: толерантность, индекс толерантности, уровень толерантности, стратегии поведения в конфликте.

В настоящее время образование становится одной из основных сфер жизни человека и общества. Именно образование ответственно за результаты воспитания и обучения подрастающего поколения. Современный человек должен быть не только образованным, но и обладать чувством самоуважения и уважать окружающих.

Педагог сможет воспитывать толерантность у учащихся только тогда, когда он сам обладает этим качеством, использует и проявляет его в педагогической деятельности. Педагогическая толерантность – это терпимость к обучающимся, умение принимать их такими, какие они есть, не акцентируя внимание на их недостатках, например, неуспеваемость в учебном процессе. Уметь сочувствовать, понимать, быть открытым для доверительного общения с учащимися и коллегами [3].

Последнее время толерантность изучается в качестве педагогической категории, которая характеризует его определённые качества как специалиста и личности. Исследователи раскрывают сущность толерантности педагога по – разному. Л.В. Занина и Н.П. Меньшикова под толерантностью педагога понимают терпимое отношение к участникам образовательного процесса и психическую устойчивость [3]. Толерантный педагог, который гуманно может решить конфликт и умело выйти из конфликтной ситуации, добивается больших успехов в своей педагогической деятельности. В случае, когда появляется фундамент противоречий, то есть противоположные взгляды на какую-либо ситуацию, несхожие цели, образуется конфликтная ситуация. В течение конфликта человек, в основном неосознанно, выбирает стратегию решения конфликтной ситуации [2].

С целью изучения индекса толерантности, уровня толерантности и стратегии поведения в конфликте мы использовали следующие методики: 1. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); 2. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко); 3. Методика Томаса - Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации. Выборку составили педагоги школ г. Благовещенска в количестве 60 человек в возрасте от 30 до 55 лет.

Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова выделяют следующие виды толерантности: этническая толерантность, которая выявляет отношение человека к представителям других этнических культур; социальная толерантность, которая помогает изучить толерантные и интолерантные проявления в различные социальные группы, а также изучить личностные по отношению к различным социальным процессам; толерантность как черта личности, которая помогает диагностировать черты личности, убеждения, принципы, которые определяют отношения личности к окружающему миру [4].

Результаты по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Результат экспресс-опросника «Индекс толерантности»

	Этническая	Социальная	Черта личности
Высокий уровень	9	15	6
Средний уровень	48	42	51
Низкий уровень	3	3	3

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что у большинства педагогов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. То есть в одних социальных ситуациях они проявляют толерантное отношение, а в других социальных ситуациях могут проявить интолерантность.

В.В. Бойко выделяет следующие уровни толерантности: высокий, средний, низкий и нетерпимость к окружающим. Результаты по методике диагностики общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Диагностика общей коммуникативной толерантности

Высокий	Средний	Низкий	Непринятие
30	30	0	0

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что в коллективе высокий и средний уровень степени общей коммуникативной толерантности. Данный коллектив способен принимать индивидуальности встречающихся людей; умеют сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей.

К. Томаса раскрывает основную линию поведения личности во время решения конфликта: соперничество, компромисс, сотрудничество, избегание, приспособление.Результаты по методике Томаса для выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации приведены в таблице 2.

Таблица 3 – Ведущее поведение в конфликтной ситуации.

Соперничество	Компромисс	Сотрудничество	Избегание	Приспособление
3	16	20	10	11

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что в данном коллективе преобладает стратегия сотрудничество, сторонники этой стратегии, а именно 20 человек, активно участвуют вовремя конфликта, отстаивают свои интересы и принимают во внимание интересы конфликтующей стороны. Эта стратегия выхода из конфликтной ситуации является наиболее трудной и требует большого затрата времени. Таким образом, можно сделать вывод, чем выше уровень толерантности у педагога, тем более гуманной стратегией, а именно компромисс и сотрудничество, он выходит из конфликта.

Библиографический список

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Изд-во: «Филинъ», 1996. – 472 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: – Изд-во «Питер», 2008. – 544 с.
3. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов н/Д.: Изд-во: «Феникс», 2003. – 285 с.
4. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психодиагностика толерантности личности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова. – М.: Изд-во «Смысл», 2008. — 172 с.

УДК 159.937.23

СТАТУС И ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ

Зайченко Е.Ю., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель - Иванова И.В., к. психол. н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
e-mail: tancixer66@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, которое показало, что в восприятии студентов профессия преподавателя высшей школы является важной, престижной; основными представляются обучающая, развивающая и научно-исследовательская, и в меньшей степени воспитательная, функции.

Ключевые слова: восприятие, статус, функция, преподаватель вуза, студент

Успешность педагогического взаимодействия зависит от характера восприятия студентами преподавателя как педагога и ученого. Поэтому необходимо определить статус и наиболее важные функции преподавателя вуза в восприятии студента. По определению К. И. Вайсеро, социальный статус «положение индивида или группы в социальной системе, имеющее специфические для данной системы признаки. Каждый социальный статус обладает определенным престижем»[1]. Престиж является отражением реального социального положения данной группы. Профессиональные функции имеют непосредственное отношение к учебно-воспитательной деятельности педагога.

Исследование проходило на базе Благовещенского государственного педагогического университета. В состав выборки вошли 61 человек (46 девушек, 15 юношей) - студенты 1-4 курсов ППФ, ФМФ, ИФФ. Для эмпирического изучения статуса и функций преподавателя вуза в восприятии студентов мы использовали: метод свободного описания на тему «Портрет преподавателя вуза»; авторские анкеты «Статус и функции преподавателя вуза в восприятии студентов» и «Иерархия профессиональных задач преподавателя вуза в восприятии студентов»; методы математической статистики бисериальный коэффициент корреляции и коэффициент корреляции Спирмена.

Используя метод свободного описания на тему «Портрет преподавателя вуза», мы определили 7 категорий, в которых респонденты описали положительный и отрицательный образ преподавателя. Категории представлены в таблице 1.

Таблица 1 –Категории описания преподавателя вуза

Категории	Респонденты, %
черты характера	90
Поведение	72
Отношение	49
профессиональные качества, умения, навыки	47
интеллектуальные и познавательные характеристики	16
внешний вид	9
голос, речь	18

Полученные результаты говорят о том, что для респондентов преподаватель предстает не только в качестве транслятора знаний, но, прежде всего, как личность с определенными чертами характера, особенностями поведения, отношением к себе, студентам и коллегам. При описании положительного образа преподавателя студенты используют следующие характеристики: компетентный, доброжелательный, справедливый, ответственный, имеет чувство юмора, опрятный внешний вид, умеет интересно преподнести информацию,

увлечен, заинтересован своим предметом, имеет желание взаимодействовать со студентами, разбирается в информационных технологиях. Отрицательный образ преподавателя наделяют характеристиками: некомпетентный, грубый, злой, безответственный, глупый, неопрятная внешность, не знает свой предмет, монотонная неинтересная подача материала, неуважительное отношение к студентам и преподавателям.

По результатам анкеты «Статус и функции преподавателя вуза в восприятии студентов» мы выявили, что 93% студентов считают важной и нужной профессию преподавателя вуза, ценят высокий статус, престиж профессии, передачу опыта и знаний, обучение, активизацию интереса у студентов, общение со студентами, постоянное развитие. Снижает ценность профессии низкая заработная плата, невоспитанность студентов, много бумажной работы, усталость, стресс и рутина, огромная нагрузка, ответственность. В деятельности преподавателя наиболее важным считают формирование у студентов навыков практической деятельности (65%) и профессиональных умений (63%). Меньше значения студенты придают формированию теоретических знаний (27%), открытию новых смыслов жизни и деятельности (29 %), воспитанию (21%).92% респондентов считают необходимым использование информационно-коммуникационных технологий и электронных средств обучения.90 % студентов отдают предпочтение сочетанию словесной и наглядной форм подачи материала. Обязательным использование презентаций на занятиях считают 54%, отрицают 37%респондентов. По мнению 85 % студентов, преподаватели создают условия для самостоятельной работы, направляют на осмысление изучаемого материала, активизируют познавательные мотивы. Значимыми функциями видят организацию учебного процесса и проведение учебных занятий; повышение уровня компетентности, совершенствование; определение целесообразных форм, методов и средств обучения.

По данным анкеты «Иерархия профессиональных задач преподавателя вуза в восприятии студентов», наиболее значимы для студентов активизация познавательных интересов, формирование профессиональных компетенций и развитие интеллектуальных и творческих способностей у студентов, обучение самообразованию, методам и приемам самостоятельной работы. Менее значимы воспитание и социализация студентов, оценка уровня знаний и умений.

Использовав методы математической статистки, мы определили следующее: существует прямая взаимосвязь престижа и статуса: высокий статус коррелирует с высоким престижем; и наоборот, низкий статус коррелирует с низким престижем (эмпирическое значение критерия 0,491**, коэффициент корреляции Спирмена);существует обратная связь между престижностью и воспитательной функцией: чем выше престижность, тем меньше студенты выбирают функцию воспитания (эмпирическое значение критерия -0,280*, бисериальный коэффициент корреляции); существует прямая взаимосвязь между статусом и функцией организации учебного процесса и проведения учебных занятий (эмпирическое значение критерия 0,338**, коэффициент корреляции Спирмена).

Полученные данные позволяют сделать вывод, что профессия преподавателя вуза имеет средний социальный статус при высокой престижности. Преподаватель представляется студентам целостной личностью, с особенностями поведения, отношений, чертами характера, профессиональными навыками. Наиболее важными функциями являются обучающая, развивающая, научно-исследовательская; также организация учебного процесса, повышение уровня своей компетентности, определение целесообразных форм, методов и средств преподавания. Важным становится активизация познавательных интересов и научение методам самостоятельной работы, из чего вытекают изменения его роли – не транслятор знаний, а преподаватель коуч, помощник, наставник, мотиватор.

Библиографический список

1. Вайсеро К.И. Статус преподавателя как фактор развития эффективного управленческого образования / К.И. Вайсеро // Проблемы управления. - 2017. - № 1. - С. 127-128.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ МОТИВИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ УЧИТЕЛЯМИ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Карпова А.С., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель - Барковская О.В., к. психол. н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
e-mail: anstskrpv@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей мотивирования учителями с разным стилем педагогической деятельности.

Ключевые слова: мотивирование, стиль педагогической деятельности, учебная мотивация, мотивация обучения

Учебная деятельность, сложная и длительно протекающая, всегда полимотивирована: ее побуждают, направляют и придают ей смысл различные мотивы. Мотивация обучения – это общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования [1].

Проблема стимулирования, побуждения школьников к учению была впервые освещена в работах И. А. Каирова, М. А. Данилова, Р. Г. Лембер. В настоящее время она не потеряла своей актуальности: задача формирования положительных мотивов учения является одной из самых главных в обучении, так как высокие уровни мотивации учебной деятельности на уроке, интереса к учебному предмету – это первый фактор, указывающий на эффективность современного урока.

Стимулирование и мотивация учебной деятельности взаимно дополняют друг друга, их связь играет исключительную роль в привлечении, мотивировании и сохранении интереса на уроке.

Стиль педагогической деятельности учителя воздействует как на учебные результаты его учеников, так и на психологические факторы учебной деятельности учащихся, стимулируя или наоборот, сдерживая их развитие [2].

Цель исследования: изучить особенности мотивирования учащихся учителями с разным стилем педагогической деятельности

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существуют особенности мотивирования учащихся учителями с разным стилем педагогической деятельности

Исследование проводилось на базе МАОУ школы «13» г.Благовещенска. В исследовании приняли участие 35 учителей.

Для изучения особенностей мотивирования учащихся были использованы методики: Опросник «Учебные стимулы» (по Казанцеву Ю.), авторская анкета разработанная на основе классификации методов стимулирования учебно-познавательной деятельности Ю.К. Бабанского. Для определения стиля педагогической деятельности была использована методика Опросник «Анализ учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности» (А.М. Марковой, А.Я. Никоновой). Методы математической обработки данных: Н-критерий Крускала-Уоллиса.

В результате проведения методики ««Анализ учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности» (А.М. Марковой, А.Я. Никоновой» можно увидеть, что у 30% опрошенных преобладает эмоционально-методический стиль педагогической деятельности. У 26% опрошенных был выявлен рассуждающе-импровизационный стиль педагогической деятельности. Также можно увидеть, что у 24% выявлен рассуждающе-методический стиль педагогической деятельности и только у 20% прошенных преобладает эмоционально-импровизационный.

Результаты методики «Учебные стимулы» (по Ю. Казанцеву) показывают, что учителя с ЭИС отдают предпочтение таким способам стимулирования учебной деятельности как: проблемно-поисковая ситуация (85%), учебная дискуссия (85%) и организация коллективной деятельности (70%). Учителя с ЭМС предпочитают такие способы как: словестная похвала (63%), усложнение заданий (63%), познавательная игра (54%), учебная дискуссия (54%) и организация коллективной деятельности (81%). Учителя с РИС предпочитают такие способы как: усложнение заданий (77%), рейтинг в классе (66%), построение перспектив (66%). Учителя с РМС отдают предпочтение таким способам стимулирования как: усложнение заданий (62%), рейтинг в классе (62%), дозированное домашнее задание (87%), практические задания (75%).

По результатам проведения авторской анкеты мы выявили, что учителя с ЭИС педагогической деятельности отдают предпочтение методам эмоционального стимулирования (67%) и методам развития творческих способностей и личных качеств учащихся (76%). У учителей с ЭМС преобладают такие методы как методы эмоционального стимулирования (75%) и методам формирования ответственности и обязательности (75%). Учителя с РИС предпочитают методам эмоционального стимулирования (58%) и методам формирования ответственности и обязательности (59%). И учителя с РМС отдают предпочтение методам развития познавательной интереса (47%) и методам формирования ответственности и обязательности (75%).

Далее мы применили Н-критерий Крускала-Уоллиса. С его помощью мы выявили статистически достоверные данные по методике «учебные стимулы» по следующим стимулам: проблемно-поисковая ситуация, учебная дискуссия (преобладает у учителей с ЭИС), словесная похвала (преобладает у учителей с ЭМС), рейтинг в классе (преобладает у учителей с РИС), задания практического характера (преобладает у учителей с РМС).

Применив Н-критерий Крускала-Уоллиса к авторской анкете, достоверные данные мы получили только по эмоционально-методическому стилю. Учителя с данным стилем применяю методы эмоционального стимулирования и методы развития творческих способностей и личных качеств учащихся.

Таким образом, данные полученные в эмпирической части позволяют сделать вывод, что гипотеза исследования частично подтверждена.

Библиографический список

1. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – С. 184

2. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Диагностика стилей педагогического общения/ Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд–во Института Психотерапии. – 2009. – С. 273–275.

УДК 159.9

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКА К МАТЕРИ В ПОЛНЫХ И В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Карпова У.Н., студент 4 курса специалитета
Научный руководитель - Стародубец О.Д., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Амурский государственный университет
766-oc@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного анализа отношений родителей к подросткам в полной и неполной семьях сточки зрения детей.

Ключевые слова: неполная семья, воспитание, детско-родительские отношения, подростковый возраст.

Каждая семья – уникальная система, отличающаяся неповторимостью взаимоотношений между её членами как на вертикальном уровне, так и на горизонтальном. В настоящее время чрезвычайную актуальность получила проблема неполной семьи, её влияние как на родителя, воспитывающего ребенка, так и на развитие личности самого ребенка. Актуальность данной проблемы объясняется также тем, что с каждым годом таких семей становится все больше. В последние годы значительно увеличилось количество детей, единственными воспитателем которых является один родитель, чаще всего – это мать. Формы воспитания подростка без отца имеют серьезные отличия от жизнедеятельности подростка, проживающего в полной семье. Открытым остается вопрос о влиянии состава семьи на детско-родительские отношения. Цель исследования – изучение особенностей детско-родительских отношений в полной и неполной семьях.

Исследование проводилось среди учеников 7 класса с помощью методики «Поведение родителей и отношение подростков к ним» Е. Шафера. Методика позволяет изучить особенности восприятия и понимания подростками воспитательной практики их родителей, расширить представления о формирующемся самосознании подростков, о взаимосвязях восприятия подростками воспитательной практики родителей с их характерологическими и патохарактерологическими особенностями. Для сравнительного анализа были сформированы гендерные группы из подростков, воспитавшиеся в полных и неполных семьях.

Гипотеза исследования – существуют различия в отношении к матерям мальчиков и девочек в полных и неполных семьях. Неполных семей с ребенком мужского пола оказалось больше, чем неполных семей с ребёнком женского пола. Количество исследуемых детей в полной зависело от количества детей в неполной семье. После этого была применена непараметрическая статистика, а именно U-критерий Манна-Уитни.

На высоком уровне статистической значимости обнаружено различие по одному фактору. По фактору близости у мальчиков из полных семей значительно выше показатели, чем у мальчиков из неполных семей.

Как видно из рисунка 1, большой разрыв в показателях у шкалы враждебности (Hos). У девочек в неполных семьях враждебность ярче выражена, чем в полных семьях. «Враждебность» матерей их дочерьми подростками описывается как подозрительное отношение к семейной среде и дистанция по отношению к ее членам (в частности, к детям). Возможно, это связано с тем, что в неполных семьях мать является единственным родителем для ребёнка, и занимает роль как отца, так и матери, в отличие от полных семей, где, воспитанием занимаются оба родителя. Также, сравнивая результаты, мы видим, что шкала директивности (DIR) слабее выражена в неполных семьях, имеет самое минимальное значение, что говорит о не выраженности данной шкалы: не жесткий контроль со стороны

матерей, мнения дочери матерью принимаются во внимание.

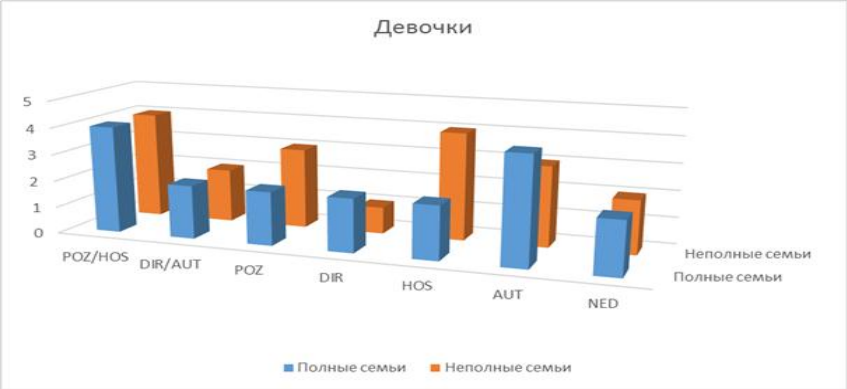

Рисунок 1 – Отношения подростков-девочек к матерям

Как видно из рисунка 2, максимальный показатель фактора близости (POZ/HOS) наблюдается в полных семьях где ребёнок мальчик. Возможно это объясняется тем, что нередко, матери переносят обиду на отца ребёнка на самого подростка, тем самым ухудшая с ним отношения. Отсюда следует, что показатели враждебности (HOS) будут больше в неполных семьях, что и видно на рисунке. Несмотря на это, уровень директивности (DIR) в полных семьях больше, что выражается в навязывании им чувства вины по отношению к ней, полностью берет на себя ответственность за все, что делает ребенок.

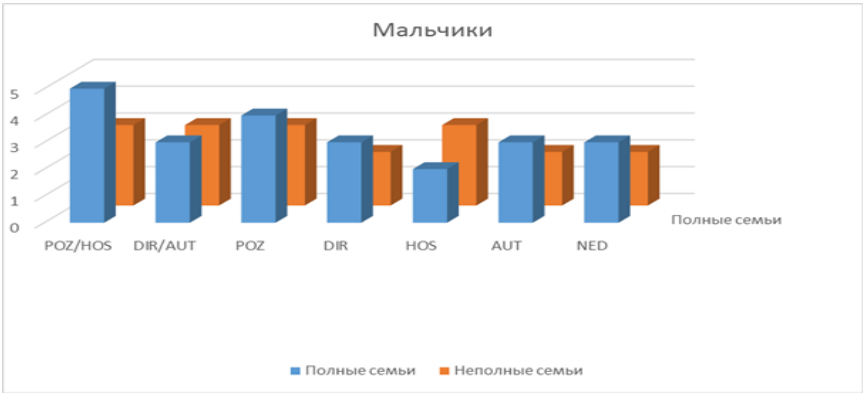

Рисунок 2 – отношения подростков-девочек с матерями

Сравнивая теперь 2 диаграммы, по гендерному признаку, можно прийти к выводу, что у девочек из полных семей все шкалы, кроме шкалы автономности (AUT), имеют больший показатель, чем шкалы мальчиков из таких же семей. Анализируя неполные семьи, среди девочек лидирует фактор близости (POZ/HOS) и шкала автономности (AUT), а среди мальчиков – фактор критики (DIR/AUT) и шкала директивности (DIR).

Таким образом, гипотеза о том, что существуют различия в отношении к матери мальчиков и девочек в полных и неполных семьях эмпирически доказана.

Библиографический список

1. Кон И.С. Ребенок и общество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.С. Кон. – М.: Академия. – 2003. – 336 с.

2. Сонин, В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности / В.А. Сонин. – СПб.: Речь, 2004. – 169-178 с.

3. Таранова, Т.А. Психодиагностические методы изучения личности / Т.А. Таранова, Н.Ф. Шляхта. – М.: МПСИ, 2000. – 320 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Кондратьева Л.Н., студент 4 курса бакалавриата
Научный руководитель - Иванова И.В., к. психол. н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
e-mail: lida-kondrateva1998@mail.ru

Аннотация. в статье представлены результаты исследования социальной идентичности у старшеклассников и студентов. Выявлены различия в содержании идентичности (у студентов социальных и позитивных характеристик больше, чем у старшеклассников) и в соотношении онлайн- и офлайн-идентичности (у студентов, в отличие от старшеклассников, преобладает количество виртуальных групп). В структуре социальной идентичности значимых различий не выявлено, в обеих группах доминирует семейная идентичность.

Ключевые слова: социальная идентичность, онлайн-реальность, офлайн-реальность, старшеклассники, студенты.

В настоящее время в науке изучению социальной идентичности уделяется много внимания. Изменения социокультурного пространства, цифровизация общества влияют на структуру и содержание идентичности, появление онлайн-идентичности, создают возможности для преодоления кризиса идентичности, формирования позитивной идентичности.

Основополагающими в исследовании стала эпигенетическая концепция идентичности Э. Эриксона, в которой идентичность рассматривается как тождественность и целостность личности [6]; определение В.Н. Павленко социальной идентичности как результата процесса социальной идентификации, под которым понимается определение себя через членство в социальной группе [3]; работы Т.Д. Марцинковской, Г.Р. Хузеевой, в которых содержание идентичности составляют ее элементы – идентификационные категории и характеристики, а структуру – виды идентичности, расположенные в порядке значимости для субъекта [5]; идеи А.Е. Войскунского, Н.С. Полевой о размывании жестких границ между онлайн- и офлайн-реальностями и формировании смешанной идентичности в условиях современной информационной культуры цифрового мира [1; 3].

Целью исследования явилось изучение особенностей социальной идентичности (ее содержания, структуры, динамики) у старшеклассников и студентов.

Исследование было проведено на базе МОАУ СОШ № 28 г. Благовещенска и ФГБОУ ВО «БГПУ» (психолого-педагогический, физико-математический, историко-филологический факультеты). Выборку составили 68 человек, в том числе 34 учащихся 11-х классов, из них 17 юношей и 17 девушек в возрасте 16-17 лет (средний возраст 16,7 ± 0,4) и 34 студента 2 курса, обучающихся на психолого-педагогическом, физико-математическом и историко-филологическом факультетах, из них 17 юношей и 17 девушек в возрасте 18-20 лет (средний возраст 18,6 ± 0,6).

В исследовании были использованы методики: «Кто я?» М. Куна и Т. Мак Партленда в модификации Т.Д. Марцинковской [2]; «Структура социальной идентичности» Г.Р. Хузеевой [2]; опросник «Иерархия идентичностей» Т.Д. Марцинковской в модификации О.В. Гавриченко [2]; авторская анкета, направленная на выявление социальных сообществ. Математическая обработка данных проводилась с помощью U - критерия Манна-Уитни и φ^* - критерия Фишера (углового преобразования Фишера).

Проанализировав сходство и различие в содержании и структуре социальной идентичности, мы пришли к следующим результатам.

У старшеклассников и студентов преобладает личностная идентичность над социальной. В содержании идентичности у старшеклассников и студентов присутствуют позитивные и негативные самоописания, с преобладанием позитивных.

Содержание социальной идентичности у старшеклассников и студентов включает семейную, родовую, гражданскую, территориальную, национальную, религиозную, профессиональную, возрастную, гендерную идентичность и идентификацию с группой своих увлечений. У старшеклассников и студентов доминирующим видом социальной идентичности является семейная идентичность.

В ситуации выбора у старшеклассников и студентов на вершине иерархии находится учебная идентичность (в соответствии с ведущим видом деятельности в данном возрасте – учебно-профессиональной).

В содержании идентичности у старшеклассников и студентов имеется сходство в количестве социальных, физических и отрицательных характеристик. В структуре идентичности у них также имеется сходство, доминирующей является семейная идентичность. Статистически достоверные различия в содержании идентичности у старшеклассников и студентов имеются только в количестве положительных и субъективных самоописаний. Выявлены динамические изменения: у студентов количество положительных и субъективных характеристик больше, чем у старшеклассников.

Также были выявлены социальные группы и сообщества в онлайн и офлайн реальности у старшеклассников и студентов. Старшеклассники входят в основном в виртуальные группы VK, Instagram, WhatsApp, которые их привлекают общением, новостями, возможностью следить за жизнью других людей, мемами, интересной информацией и тем, что можно найти новых друзей. Из реальных преобладают такие группы как школьный класс и семья, которые привлекают общением. Студенты входят в основном в виртуальные группы VK, WhatsApp, которые привлекают студентов общением, интересами, публикациями, творчеством, наукой, фактами, фильмами и тем, что это познавательно. Также они отмечают свою принадлежность к таким группам, как Аниме и Поэзия. Среди реальных групп указывают спортивные, танцевальные учебные и другие группы, но преобладающих нет.

Таким образом, у старшеклассников и студентов существуют различия в содержании социальной идентичности и в соотношении онлайн- и офлайн-групп идентичности. У студентов, в отличие от старшеклассников, в содержании идентичности больше положительных и социальных характеристик, а также онлайн-групп, с которыми они себя идентифицируют. В структуре социальной идентичности у старшеклассников и студентов значимых различий не выявлено.

Библиографический список

1. Войскуновский А.Е. Направления киберпсихологических исследований / А.Е. Войскуновский // Цифровое общество в культурно – исторической парадигме. – М. : МПГУ. – 2019. – 264 с.

2. Идентичность и социализация в современном мире : сборник методик / под ред. Т.Д. Марцинковской. – Москва : МПГУ, 2015. – 112 с.

3. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В.Н. Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1.

4. Полева Н.С. Онлайн и офлайн как смешанная реальность / Н.С. Полева // Цифровое общество в культурно – исторической парадигме. – М. : МПГУ. – 2019. – 264 с.

5. Хузеева Г.Р. Социальная идентичность подростков и юношей в условиях транзитивности / Г.Р. Хузеева // Психологические исследования. – 2016. – № 46.

6. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

УДК 159.9

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ

Коряко С.С., студент 4 курса специалитета
Научный руководитель - Стародубец О.Д., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Амурский государственный университет
sofa.nb98@mail.ru

Аннотация. В статье исследуются гендерные психологические особенности подросткового возраста, которые могут служить предикторами проявления отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, психологические особенности подросткового возраста, гендерные особенности.

Проблема отклоняющегося поведения является одной из актуальных в современной психологии. В литературе под термином «девиантное поведение» понимается целый ряд поведенческих расстройств – от незначительных нарушений общепринятых норм в обществе до тяжёлых психопатических нарушений [1].

Исследование склонности подростков к девиантному поведению проводилось среди подростков 15-17 лет с помощью методики «СДП» (склонность к девиантному поведению) (Леус Э.В., Соловьёв А.Г.). Гипотеза исследования – существуют гендерные особенности склонности к девиантному поведению подростков.

Проведённое исследование позволило определить средние показатели склонности подростков к отклоняющемуся поведению, результаты представлены на рисунке 1.

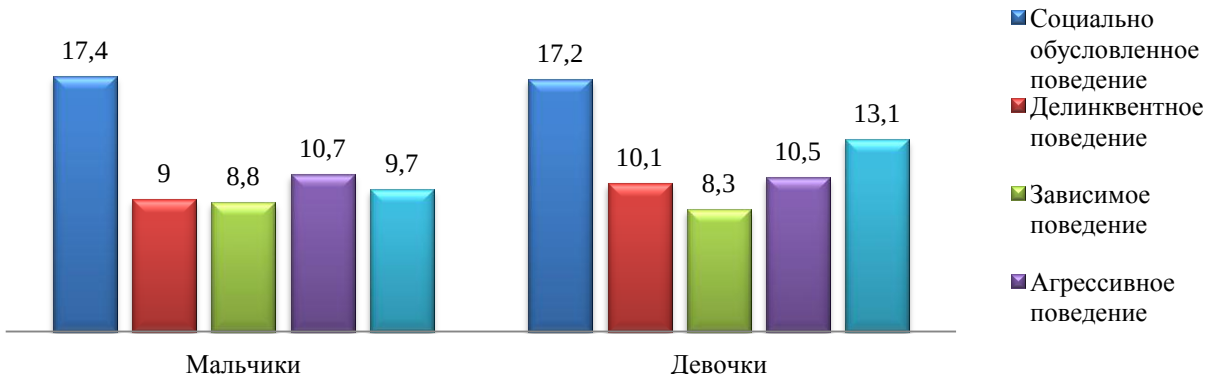

Рисунок 1 – Средние показатели склонности подростков к отклоняющемуся поведению

По результатам проведённого исследования можно проследить что, как у мальчиков, так и у девочек прослеживается ориентация на СОП (социально обусловленное поведение), что соответствует возрастной норме подростков, для которых общение является ведущей деятельностью и основой развития личности, у таких подростков прослеживается реакция группирования. По шкале ДП (делинквентное поведение) показатель у девочек преобладает над показателем мальчиков. Это связано с тем, что девочки имеют более высокий уровень эмоционального интеллекта, они более склонны к опасным поступкам и развлечениям в подростковом возрасте. По шкале ЗП (зависимое поведение) показатели примерно равны, это обусловлено тем, что именно в данном возрасте подростки начинают пробовать что-то новое для себя, злоупотреблять этим, многие считают, что за счёт этого они кажутся взрослыми. Особенно распространяется это в компаниях подростков, где они подражают друг другу или же наоборот стараются выделяться среди сверстников.

По шкале АП (агрессивное поведение) как у девочек, так и у мальчиков отмечается предрасположенность к агрессивному поведению, так как в этом периоде подросток отстаивает свою самость, нуждается в свободе и самоопределении, а родители, лишающие его этого, провоцируют возникновение фактора, который приводит к проявлению данного поведения. По шкале СП (самоповреждающее поведение) у девочек отмечается наиболее высокий показатель. Это связано с тем, что в данном периоде подростки испытывают высокую эмоциональную восприимчивость и чувствительность, низкую устойчивость к стрессу, переживают возрастной кризис. Подростки составляют группу риска в данном контексте.

Таким образом, по всем представленным шкалам, как у девочек, так и у мальчиков проявляется либо отсутствие признаков предрасположенности к девиантному поведению, либо имеется ситуативная предрасположенность к нему. За исключением шкалы СП, где показатель у девочек является более выраженным.

В исследованиях также была определена степень выраженности каждой склонности к девиантному поведению у мальчиков и девочек.

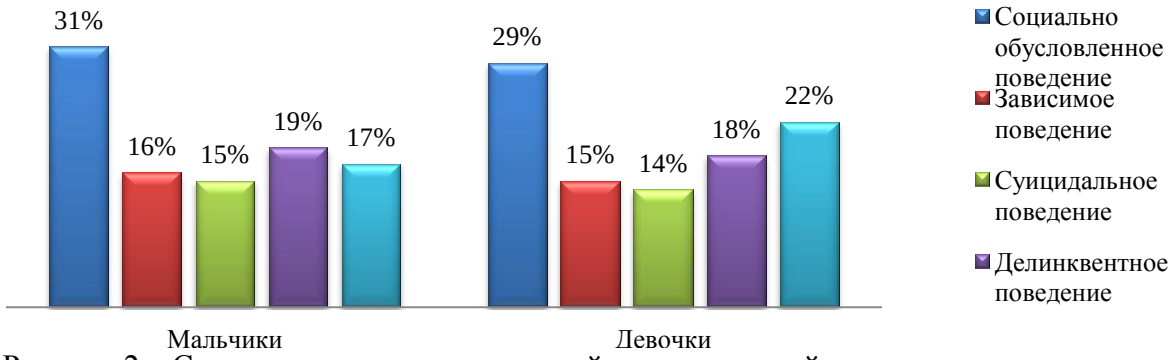

Рисунок 2 – Степени выраженности каждой из склонностей к девиантному поведению у мальчиков и девочек

Из рисунка видно, что наиболее выраженной у мальчиков является склонность к СОП, что составляет 31,3 % от общего показателя. Склонность к ДП составляет 19,2 %, к АП – 17,4 %, к ЗП – 16,2 %, к СП – 15,8 %. У девочек склонность к СОП является также наиболее выраженной, она составляет 29,6 % от общего показателя. Склонность к АП – 22,5 %, к ДП – 18,1 %, к ЗП – 15,5 %, к СП – 14,3 %.

Для сравнения показателей между мальчиками и девочками был использован U-критерий Манна-Уитни. Полученная величины U эмп незначимы, то есть статистически достоверные различия между показателями подростками отсутствуют, за исключением шкалы СП, U эмп = 26 при U кр = 27 попала в зону неопределённости. Это означает, что по данному типу проявления девиантного поведения различия есть, но они несущественные.

Таким образом, результаты данного исследования не подтвердили гипотезу о существовании гендерных различий девиантного поведения у подростков.

Библиографический список

1. Деветьярова И.Н. Девиантное поведение подростков: анализ понятий / И.Н. Деветьярова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3. – С. 99-102.

2. Куклина А.В. Подростковый кризис как одна из характеристик подросткового возраста / А.В. Куклина // Сборник трудов конференции. – 2016. – С. 131-137.

3. Мантикова А.В. Формирование личности в старшем пубертатном возрасте / А.В. Мантикова // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2016. – № 9. – С. 38-42.

УДК 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ

Кретов И.Ю., студент 2 курса магистратуры 2 года обучения
Научный руководитель – Чистякова О.Е., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
e-mail: kretov.ig@mail.ru

Аннотация. В статье излагаются теоретические основы профессиональной деятельности педагогов, разбирается понятие профессиональной деятельности. Рассмотрены цели и результаты, функции, характер труда педагога и характер взаимодействия участников педагогического процесса, компоненты, структура и специфика педагогической деятельности, а также рассмотрены профессионально важные качества педагога.

Ключевые слова: Профессиональная деятельность, непрофессиональная деятельность, педагог, деятельность, педагогическая деятельность, субъект и объект педагогической деятельности.

В самом широком понимании, педагог - это человек сведущий в воспитании. Педагог осуществляет деятельность по обучению и воспитанию детей или педагогическую деятельность.

По определению российского ученого В.А. Сластенина, « …педагогическая деятельность представляет собой вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. …»[1].

Педагогическая деятельность – это особая сфера деятельности, направленная на передачу новому поколению человечества опыта, накопленного предыдущими поколениями. Педагогическая деятельность представляет собой управление деятельностью воспитанника и процессом взаимодействия с ним с целью его воспитания и обучения, развития его как личности.

Субъект педагогической деятельности – педагог, объект педагогической деятельности – воспитанник. Однако такое разграничение субъекта и объекта педагогической деятельности весьма условно, потому что важным условием успешности педагогической деятельности является активность самого ребёнка его в обучении и воспитании. Таким образом, обучающийся, воспитуемый является не только объектом педагогического воздействия, но и субъектом познания, приобретающим необходимые ему в жизни знания, а также опыт деятельности и поведения.

Педагог и обучающийся являются участниками педагогического процесса. Особенности педагогической профессии проявляются в её целях и результате, функциях, характере труда педагога и характере взаимодействия участников педагогического процесса (педагога и ребёнка).

1. Цель педагогической деятельности – формирование личности человека.
2. Результат педагогической деятельности – личность, полезная и успешная в обществе.
3. Функции педагогической деятельности. За педагогической профессией в обществе исторически закреплены две основных функции: адаптивная и гуманистическая («человекообразующая»). Адаптивная функция связана с приспособлением (адаптацией) ребёнка к конкретным социальным и культурным условиям, а гуманистическая – с развитием его личности, творческой индивидуальности.
4. Педагогическая деятельность имеет коллективный и творческий характер. Педагогическое творчество – процесс решения педагогических задач в меняющихся

обстоятельствах (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др.). Творчески работающий учитель способен выбрать оптимальное сочетание способов передачи учащимся знаний и опыта, т.е. адаптировать (приспособить) передаваемые детям знания и опыт к своим индивидуальным особенностям и особенностям своих учеников, не уклоняясь от поставленных целей. При этом результат педагогической деятельности может быть лучше, чем прежде, или такой же результат достигается с меньшими затратами. Основой педагогического творчества является творческий потенциал личности педагога, который формируется на основе накопленного педагогом жизненного опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, а также новых идей, умений и навыков, усвоенных в результате саморазвития.

5. Особенности взаимодействия педагога с ребёнком заключаются в том, что педагог, во-первых, управляет процессом образования, воспитания и развития, во-вторых, стремится удовлетворить образовательные потребности ученика. Иначе говоря, он оказывает ученикам образовательную услугу, но для этого должен эффективно управлять их деятельностью. Поэтому педагогическая деятельность всегда предполагает наличие у осуществляющего её человека организаторских способностей и управленческих умений.

6. Результаты педагогической деятельности – это сформированные им у ребёнка знания, отношения к различным сторонам жизни, опыт деятельности и поведения. Таким образом, труд педагога оценивается по достижениям его учеников.

Педагогическая деятельность, как и другие виды деятельности человека, может рассматриваться как профессиональная и непрофессиональная.

Педагогическая деятельность является непрофессиональной или общепедагогической, если ее осуществляют люди, не имеющие профессионального образования. Она охватывает все сферы жизнедеятельности человека.

В отличие от непрофессиональной деятельности профессиональная педагогическая деятельность осуществляется специально подготовленными кадрами в образовательных организациях. Профессиональная педагогическая деятельность имеет системный характер, проявляющийся в единстве целей, мотивов, действий и результатов.

В профессиональной педагогической деятельности можно выделить три важнейших компонента:

1) постановка учителем педагогических целей и задач;
2) выбор и применение средств воздействия на учащихся;
3) контроль и оценка учителем своих собственных педагогических воздействий (педагогический самоанализ).

Каждый компонент педагогической деятельности является самоценным и должен быть выполнен в полном объеме. Только в этом случае педагог становится истинным субъектом педагогической деятельности. Например, если он не может самостоятельно сформулировать цель, а использует цели, определенные в методических рекомендациях, то он выступает в роли исполнителя, а не субъекта деятельности. Это может привести к искажению ее смысла.

Исходя из данной информации можно сделать вывод о том, что для осуществления успешной педагогической деятельности, педагог должен владеть профессионально важными качествами, которые не только являются ее предпосылками, но и получают развитие в ходе нее.

Библиографический список

1. Общая характеристика профессиональной деятельности педагога - [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: https://mylektsii.ru – 11.04.2020.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Кретов И.Ю., студент 2 курса магистратуры 2 года обучения
Научный руководитель – Чистякова О.Е., кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии,
Благовещенский государственный педагогический университет
e-mail: kretov.ig@mail.ru

Аннотация. В статье излагаются теоретические основы изучения отношения к работе педагогов в зависимости от различного стажа работы. Раскрываются такие понятия как, отношения, сознательное отношение, профессиональная деятельность. Рассмотрены приемы формирования межличностных отношений между преподавателем и воспитанником.

Ключевые слова: отношение, сознательное отношение, профессиональная деятельность.

«Отношение» - субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой. В психологии – в самом общем виде – взаимодействие объектов и их свойств. Отношение может наличествовать как между меняющимися объектами, явлениями и свойствами (например, любой закон как сущностное явление между явлениями), так и в случае выделенного неизменного объекта в его связях с другими объектами, явлениями и свойствами (например, отношение объекта к политической системе)[1].

Формирование сознательного отношения к объекту познания и действия связано с развитием всех компонентов системы стимуляции. Осознание своих отношений к окружающему рождает соответственные чувства и эмоции, которые, в свою очередь, стимулируют деятельность и влияют на развитие личности.

Через отношения определяется система потребностей, мотивов, влечений человека. В этом случае отношение выступает индикатором и средством выражения, объективизации всех действий человека.

Отношения, таким образом, — это социализированная связь внутреннего и внешнего содержания психики человека, его связь с окружающей действительностью и сознанием.

Отношения можно разделить на ситуативные и устойчивые. Последний вид отношений близок к такому психологическому феномену, как привязанность, которая выступает устойчивым отношением, характеризующимся зависимость от чего-либо и кого-либо.

Педагогическая деятельность – это особая сфера деятельности, направленная на передачу новому поколению человечества опыта, накопленного предыдущими поколениями. Педагогическая деятельность представляет собой управление деятельностью воспитанника и процессом взаимодействия с ним с целью его воспитания и обучения, развития его как личности.

Результаты педагогической деятельности – это сформированные им у ребёнка знания, отношения к различным сторонам жизни, опыт деятельности и поведения. Таким образом, труд педагога оценивается по достижениям его учеников

Процесс восприятия, понимания ученика связан с умением и культурой внимательного его выслушивания. Наши наблюдения показывают, что большинство учителей в процессе общения не соблюдают культуру слушания ученика. Между тем, культура слушания имеет большое значение в процессе взаимного общения и установления взаимоотношений. Умение слушать обеспечивает эффективность «вхождения» в общение и понимания друг друга. Учитель должен владеть умением слушать, так как слушание ученика

— это составная часть педагогической деятельности. Существует несколько видов слушания в педагогическом процессе. Активное слушание всего по порядку, невнимательное слушание и слушание с выражением чувств.

В ходе эмпирического исследования особенностей отношения к профессиональной деятельности педагогов с разным стажем работы было установлено следующее:

1) Педагоги в своей профессиональной сфере отличаются по уровню общительности – наиболее общительными являются педагоги со стажем работы от 11 до 20 лет, наименее общительными педагоги со стажем более 21 года;
2) Педагоги отличаются степенью своей направленности на предмет – наибольшую направленность на предмет имеют педагоги со стажем работы от 11 до 20 лет, а наименьшая направленность на предмет обнаружена у педагогов со стажем работы от 1 до 10 лет.
3) Все рассматриваемые группы педагогов отличаются друг от друга в своих убеждениях относительно профессионально значимых качеств педагога. При этом у педагогов со стажем работы от 1 до 10 лет наиболее важным является личностное самовыражение и саморазвитие, а для педагогов со стажем работы 11 лет и более на первом месте находится владение профессиональной информацией на высоком уровне.
4) Педагоги по-разному проявляют свое предпочтение выполняемой работы заработку, таким образом, что педагоги с минимальным стажем работы уделяют этому аспекту минимальное значение, а педагоги, получившие опыт работы от 11 до 20 лет – максимальное.

В результате исследования было установлено, что имеются особенности отношения к профессиональной деятельности педагогов с разным стажем работы, проявляющихся в аспектах профессиональной деятельности как общительность, направленность педагога на предмет, а также в предпочтении выполняемой работы заработку. Кроме этого, педагоги с разным стажем работы имеют различные убеждения относительно своих профессионально значимых качеств.

Библиографический список

1. Традиции и инновации: материалы III Международная научая конференция (г. Челябинск, апрель 2013 г.) - [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3768/ – 9.04.2020.

УДК 159.955.1

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛЖИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МАКИАВЕЛЛИЗМА

Ливенкова А.Н., студент 4 курса бакалавриата
Научный руководитель - Барковская О.В, к.психол.н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
livenkova96.10.26@gmail.com

Аннотация: в статье представлены результаты исследования особенностей представлений о лжи у старшеклассников с высоким и низким уровнем макиавеллизма. Выявлены различия, проявляющиеся в структурных компонентах представлений – информации, поле представлений и установке.

Ключевые слова: социальные представления, ложь, макиавеллизм, манипуляция, старшеклассники.

В последнее время феномен лжи всё чаще оказывается в центре исследовательского интереса самых различных направлений – философии, социологии, психологии, юриспруденции и лингвистики.

Морально-нравственные ценности и установки человека, в том числе и представления о лжи, играют важную роль в выработке, регуляции и реализации им стратегии поведения. Осознанными ценности и установки становятся в юношеском возрасте, проанализированные и обобщенные с точки зрения нравственных норм, и убеждения становятся специфичными мотивами поведения и деятельности школьников.

По мнению А.К. Акименко, представления о лжи играют существенную роль в определении направленности поведения, они характеризуют ценности и установки личности, а также сложившиеся способы взаимодействия с окружающими [3].

Формирование представлений о лжи определяется не только социальными причинами, побуждающими человека прибегать к манипуляции, но и личностными особенностями. И важнейшей категорией, с помощью которой можно многое понять в психологической сути обсуждаемого феномена, является понятие «макиавеллизма». Д.Б. Катунина, определяет макиавеллизм, как свойство личности, включающее в себя цинизм, отчужденность, эмоциональную холодность, пренебрежение конвенциональной моралью, допускающее использование других в своих целях [2].

С. Московичи, говорит, что социальные представления – это общественное обыденное сознание, в котором очень сложно взаимодействуют на уровне здравого смысла различные убеждения (отчасти иррациональные), идеологические взгляды, знания, собственно наука, раскрывающие и во многом составляющие социальную реальность. В структуре социальных представлений ученый выделяет три измерения (структурных компонента): информация, поле представлений и установка [1].

Под информацией (определенным уровнем информированности) понимается сумма знаний об объекте исследования. Поле представлений является оригинальной категорией данной концепции и определяется как более или менее выраженное богатство содержания. Установка определяется как отношение субъекта к объекту представления [1].

Целью работы явилось изучение особенностей представления о лжи у старшеклассников с разным уровнем макиавеллизма.

Исследование было проведено на базе МОАУ гимназия № 25, города Благовещенска. Выборку составили 93 обучающихся 10 и 11 классов, в возрасте от 16 до18 лет.

Для достижения цели были подобраны и проведены следующие методики: сематический дифференциал Ч. Осгуда, методика измерения уровня макиавеллизма личности «Мак-шкала» Р. Кристи и Ф. Гейс, опросник «Отношение ко лжи» И.П.

Шкуратовой. Результаты методик были подвергнуты математической обработке (U – критерий Манна-Уитни).

В ходе исследования, при помощи методики измерения уровня макиавеллизма личности «Мак-шкала» Р. Кристи и Ф. Гейс, выборка была разделена на две группы: первая группа с высоким уровнем макиавеллизма количеством 62 испытуемых, вторая группа с низким уровнем макиавеллизма количеством 31 испытуемый.

В результате полученных данных было установлено, что старшеклассники с высоким уровнем макиавеллизма более негативно реагируют на этическую ложь, ложь во благо, ложь-фантазию, ложь-оправдание, ложь-умолчание и ложь-сплетню. Старшеклассники с низким уровнем макиавеллизма более лояльно относятся к выше перечисленным видам лжи, кроме видов ложь-сплетня и ложь – самопрезентация, здесь прослеживается также негативное реагирование на данные виды лжи.

Также, старшеклассники с высоким уровнем макиавеллизма считают, что люди чаще всего лгут ради того, чтобы не испортить впечатления о себе, также приходится искажать информацию о себе, чтобы не испортить отношений с окружающими и для того, чтобы создать хорошее впечатление о себе. Старшеклассники с низким уровнем макиавеллизма считают, что чаще всего люди лгут для того чтобы не огорчать близких и при знакомстве приукрашиваю информацию о себе чтобы не испортить впечатление. Оставшиеся причины можно отнести к второстепенным.

Анализируя результаты семантического дифференциала Ч. Осгуда, мы получили следующие данные: семантические универсалии двух групп получились довольно разнородными. Старшеклассники с высоким уровнем макиавеллизма представляют ложь, как лёгкую, печальную, сильную, холодную, сложную, чужую, умную и упорядоченную. У старшеклассников с низким уровнем макиавеллизма получился следующий набор прилагательных относительно лжи: тяжелая, печальная, плохая, тёмная, противная, напряженная, чужая, дешевая, грязная. По сравнению с набором прилагательных у старшеклассников с высокими показателями по мак-шкале, данный набор получился более негативным.

Как мы видим, найдены схожие показатели, о том, что ложь чужая и печальная. Мы предполагаем, что у группы с высоким уровнем по мак-шкале это скорее всего связанно с социальной желательностью (назвать ложь радостной и родной, равнозначно признанию себя лгуном, которому доставляет радость обманывать других) поэтому, испытуемые посчитали важным отметить именно противоположные, положительно описывающим ложь, прилагательные. В случае группы старшеклассников с низким уровнем, это связано, по нашему мнению, с тем, что в обществе принято считать ложь злом, этому учат детей с малых лет, поэтому у большинства людей сформировано реальное, негативное отношение ко лжи.

Таким образом, можно сделать вывод, что существуют особенности представления о лжи у старшеклассников с разным уровнем макиавеллизма. У испытуемых с высоким уровнем макиавеллизма в данных компонентах прослеживается тенденция представления о лжи как о явлении, делающем человека сильным, независимым и успешным, в то время как у испытуемых с низким уровнем в данных компонентах ложь отражается, как явление присущее людям с низкой моральной ответственность, слабым и злым.

Библиографический список

1. Бовина И.Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие / И.Б Бовина // Социологический журнал. - 2010 - №3. С. 5-17.
2. Духновский, С.В Диагностика межличностных отношений: психологический практикум / С.В. Духновский. – СПб. : Речь, 2009. С. 132-133.
3. Дупак, А. А. Личностные детерминанты склонности ко лжи [Электронный ресурс] / А.А. Дупак // Молодой ученый - 2013 - №3. С. 430-433. – Режим доступа: moluch.ru/archive/50/6392/. – Дата доступа: 20.02.2020.

УДК 159.9.07

ПОЛОРОЛЕВОЕ САМОСОЗНАНИЕ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Макар Н. А., студентка 4 курса бакалавриата
Научный руководитель - Барковская О. В., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
makar.natasha@mail.ru

Аннотация: статья посвящена изучению полоролевого самосознания подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического анализа исследования.

Ключевые слова: полоролевое самосознание; компоненты полоролевого самосознания: когнитивный, оценочный, поведенческий; подростки; полная семья; неполная семья; половое воспитание; гендерные стереотипы; половая идентичность.

Актуальность нашей работы заключается в том, что у подростков актуальные потребности связаны с сексуальным развитием и осознанием себя как представителя определенного пола. Изучение полоролевого самосознания важно именно в подростковом возрасте связи с биологическими и психологическими новообразованиями данного периода: самосознание и половое созревание, которое может повлиять на содержание представлений подростков о более привлекательных и значимых особенностях личности мужчин и женщин.

Изучением полоролевого самосознания занимались такие психологи и ученые как, И.С. Кон, А. И. Захаров, Л. С. Выготский, В. Е. Каган, В.В. Столин, Н. А. Шинкарева. Т.И. Юферева считает, что у подростков непосредственный жизненный опыт связан только лишь с позицией ребенка, и поэтому их представления о мужественности и женственности, это просто усвоенные соответствующие взгляды взрослых.

Семья является главным источником полоролевого самосознания подростков. Наличие полной или неполной семьи должно определенным образом сказываться на формировании полоролевого самосознания детей, в частности на содержании и структуре эталонов мужественности и женственности. У подростков из полных семей образы мужчин и женщин более конкретные и реальные, а у подростков из неполных семей образы мужчин и женщин могут быть искажены и идеализированы.

Целью нашего исследования является изучение особенностей полоролевого самосознания подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях. В качестве объекта выступило полоролевое самосознание, предметом является особенности полоролевого самосознания у подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях.

Методологическая основа нашей работы являются: подход Н. А. Шинкаревой, где полоролевое самосознание – осознание себя как представителя определенного пола и способность регулировать свое поведение в соответствие с общепринятыми в обществе требованиями и установками по отношению к данному полу; компонентами полоролевого самосознания являются: когнитивный, эмоциональный, поведенческий[3]; определения А.С.Макаренко, в которых полная семья – это семья, в которой имеется муж, жена и ребенок, неполная семья – это семья, которая не имеет отца или матери[1]; идеи А.И.Захарова, В.А.Горшкова, Т.И. Юферевой, которые указывают на влияние структуры семьи на полоролевое самосознание подростков[4].

В нашей работе использовались следующие методы: теоретический анализ литературы по проблеме исследования; эмпирические методы сбора данных: опросник «Кто Я?», разработанный М. Куном и Т. Макпартлендом; опросник «Я – женщина (мужчина)» Л. Н. Ожиговой; методика «Полоролевой опросник» С. Бем; методы математической статистики: U-критерий Манна–Уитни, R-бисериальный коэффициент корреляции[2].

Мы проводили эмпирическое исследование особенностей полоролевого самосознания подростков воспитывающихся в полных и неполных семьях на базе МАОУ гимназия №25 города Благовещенска. Выборку составили подростки, воспитывающиеся в полных и неполных семьях, в количестве 54 человек в возрасте 13-14 лет: 39 из полных семей, 15 из неполных семей.

Полоролевое самосознание подростков проявляется в следующих характеристиках: феминные – личностные черты традиционно приписываемые образу женщины (нежные, ласковые и др.), маскулинные – личностные черты, стереотипно связанные с образом мужчины (независимые, сильные и др.), андрогинные – личностные черты, которые соответствуют и феминным, и маскулинным характеристикам.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты: подростки, воспитывающиеся в полных и неполных семьях, имеют высокие показатели нейтральных характеристик (т.е. характеристики, не относятся к характеристикам поролевого самосозания), и низкие показатели феминных и маскулинных характеристик.

У подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях высокие показатели андрогинности, это может говорить о том, что в современном обществе человек может совмещать в себе и маскулинные, и феминные качества, и низкие показатели феминности, маскулинности.

Полоролевое самоопределение подростков формируется в процессе усвоения форм поведения и личностных характеристик родителей соответствующего пола, полученные представления является основой полоролевого самосознания подростков.

Подростки из неполных семей лучше осознают гендерные стереотипы, т.е. стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующих понятием «мужское» и «женское», чем подростки, воспитывающиеся в полных семьях.

Мы обнаружили различия между мальчиками и девочками по трем типам личности: феминный, маскулинный, андрогинный у подростков, воспитывающихся в полных семьях. Подростки, воспитывающиеся в неполных семьях, имеют различия только по андрогинному типу личности. Можно сделать вывод, что подростки, воспитывающиеся в полных семьях, больше усваивают характеристики своего пола.

Такие результаты дают основание считать, что наличие семьи, хотя и влияет на процесс становления психологического пола, тем не менее, не является единственным необходимым условием формирования у подростков полоролевого самосознания.

Библиографический список:

1. Макаренко А. С. О воспитании в семье. -М., 2010.
2. Психодиагностические методики изучения гендерных особенностей личности [Электронный ресурс] : метод. рекомендации для студентов, обуч. по специальностям 1-86 01 01 «Социальная работа (по направлениям)» и 1-23 01 04 «Психология» / сост. Е. Д. БеспанскаяПавленко. – Минск : БГУ, 2013
3. Шинкарева Н. А. Особенности развития полоролевого самосознания детей пятого года жизни. – Иркутск, 2018.
4. Юферева Т. И. Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семьях и интернате. -В сб.: Возрастные особенности психического развития детей. -М., 2009. - С. 122-137.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Мищенко А.Р., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель - Чистякова О. Е., к. психол. н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
e-mail: Armishchenko@yandex.ru

Аннотация. В статье представлено описание программы профилактики эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательной школы, с учетом выявленных в ходе диагностики проблем, а именно высокого уровня тревожности, конфликтов в коллективе, высокого уровня стресса. Эффективность разработанной программы профилактики подтверждена в ходе повторной диагностики.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профилактика, программа профилактики

Эмоциональное «выгорание» представляет собой выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия и является формой профессиональной деформации личности. Эмоциональное выгорание является дезаптационным феноменом, когда в процессе развития синдрома выгорания происходит своеобразная интегративная реакция субъекта – его дезадаптация в профессиональной деятельности. Педагоги становятся пессимистами, у которых нет веры в позитивные изменения на работе и возможность что-то изменить собственными усилиями. Таким образом, повышение психологической культуры педагога будет способствовать снятию эмоционального напряжения и развитию эмоциональной устойчивости. Именно поэтому актуальность приобретает профилактика эмоционального выгорания в учебном заведении.

Существует много способов профилактики профессионального «выгорания», которые помогают защитить человека от эмоционального истощения. Одним из таких способов является проведение тренинговых занятий по программе профилактики.

Для изучения и оценки эффективности профилактики эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 30 педагогов общеобразовательной школы.

В качестве диагностических методик были выбраны метод диагностики межличностных отношений (Адаптированный материал интерперсональной диагностики Т. Лири), многофакторный личностный опросник FPI. Авторы И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел (модифицированная форма «В»), методика «Диагностика эмоционального выгорания» В.В. Бойко. Проведенная первичная диагностика по методике В.В. Бойко показала, что у почти трети диагностируемых педагогов наблюдается сформировавшееся состояние эмоционального выгорания (30 %). У них наблюдается высокий уровень истощения и напряжения. У 60 % педагогов синдром профессионального выгорания находится на стадии формирования.

Диагностика межличностных отношений по методике Т. Лири показала, что педагоги общеобразовательной школы главным образом характеризуются подозрительным (20 %), дружелюбным (20 %) и альтруистическим (17 %) отношением к окружающим, что можно объяснить характером их профессиональной деятельности.

Анализ результатов диагностики по многофакторному личностному опроснику FPI (Авторы И. Фаренберг,Х. Зарг, Р. Гампел) показал, что у педагогов сформированы показатели эмоционального выгорания. Так, 37 % педагогов характеризуются наличием выраженного невротического синдрома астенического типа со значительными психосоматическими нарушениями. 23 % педагогов демонстрируют наличие высоких оценок по уровню психопатизации, который создает предпосылки для импульсивного поведения (спонтанная агрессивность). 43 % педагогов проявляют черты, характерные для

психопатологического депрессивного синдрома. 53 % педагогов проявляют раздражительность, неустойчивое эмоциональное состояние со склонностью к аффективному реагированию.

Таким образом, проведенная первичная диагностика наличия эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательной школы свидетельствует о необходимости разработки программы профилактики и проведения занятий по ней.

Цель разработанного тренинга формулировалась следующим образом: профилактика синдрома эмоционального выгорания; изменение коллективного настроения, посредством группового взаимодействия; снятие эмоциональной усталости.

Планируемые результаты: по окончанию тренинговых занятий у педагогов общеобразовательных школ, принимавших участие в них, должен снизиться уровень тревожности, повыситься самооценка, предполагается, что сформируется позитивный взгляд на собственную профессиональную деятельность и будущее, повысится сплоченность коллектива.

Повторная диагностика по методике В.В. Бойко показала, изменения, свидетельствующие о положительных изменениях в группе диагностируемых педагогов. Так, уменьшилось число педагогов со сложившимися симптомами эмоционального выгорания (с 30 % до 27 %) и увеличилось число педагогов с несложившимся симптомом (с 10 % до 17 %).

«Диагностика межличностных отношений» Т. Лири позволила судить об изменении межличностных отношений педагогов, что является одним из показателей наличия или отсутствия симптомов эмоционального выгорания. Наиболее показательным является увеличение числа педагогов с дружелюбным отношением к окружающим (с 20 % до 33 %), а также уменьшение числа педагогов с эгоистичным (с 10 % до 7 %), агрессивным (с 13 % до 7 %) и подозрительным (с 20 % до 17 %) типами отношений к окружающими. Это свидетельствует о том, что у педагогов перестали как коллеги, так и ученики восприниматься негативно, они более рационально и объективно стали оценивать процесс межличностного взаимодействия.

Результаты диагностики по многофакторному личностному опроснику FPI (Авторы И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел) показали, что число педагогов с явным проявлением невротичности уменьшилось с 37 % до 27 %, наблюдается снижение числа педагогов с 23 % до 17 % с проявлением спонтанной агрессивности, что говорит о том, что часть педагогов стала менее вспыльчивыми и раздражительными, у них повысились навыки самоконтроля. Число педагогов с проявлением депрессивности снизилось с 43 % до 30 %, что является достаточно хорошим результатом, так как именно проявление депрессивных состояний является признаком складывающегося синдрома эмоционального выгорания. Число педагогов с выраженной раздражительностью как свойством снизилось с 53 % до 43 %.

Итак, проведенный сравнительный анализ результатов контрольного и констатирующего этапов исследования позволил судить о наличии как количественных, так и качественных положительных изменениях. Синдром эмоционального выгорания, который состоит в потере интереса к работе, апатии, депрессивном настроении, тревожности, агрессивности и т.д. будет снижен при условии проведения работы по программе профилактике, которая будет включать в себя занятия на оптимизацию межличностных взаимоотношений в коллективе, так как проявление синдрома эмоционального выгорания связано с характером межличностных взаимоотношений.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.

2. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2011. – 160 с.

3. Синдром профессионального (эмоционального) выгорания в педагогической среде: метод. пособие / под ред. Е. А. Чикарева. – Хабаровск, 2018. – 30 с.

УДК 159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Мищенко А.Р., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель - Чистякова О. Е., к. психол. н., доцент кафедры психологии
Благовещенский государственный педагогический университет
e-mail: Armishchenko@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена важность проблемы эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ; её влияние на образовательный процесс; проведен анализ работ ученых, которые изучали проблему эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, синдром профессионального выгорания, выгорание

Работа педагога относится к одним из сложных видов профессий, которая требует от специалиста разносторонней образованности, непрерывного повышения профессионализма и имение гуманистических, профессиональных, качеств. Стрессовые ситуации, возникающие на работе – это обычное и часто возникающее явление. Эмоции, как правило, неоднозначны. Удовлетворение успешным проведением занятий, осознание собственной значимости, уважительное отношение коллег, но в тоже время есть и другая сторона: подавление из-за неуспешной операции или лечения, зависть успешности коллег, недовольство профессией.

Стресс, состояние неудовлетворенности трудом или профессиональной деятельностью, разочарование в своей профессии или отдельных ее сторонах, усталость – все это приводит к возникновению синдрома профессионального выгорания.

По мнению Н. Е. Водопьяновой, синдром профессионального выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт негативных психологических переживаний, связанных с интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью [1, с. 368].

С позиции В.П. Ильина, синдром «выгорания» представляет собой многомерный конструкт, набор негативных психических переживаний, «истощение» от длительного воздействия напряжения в профессиях, которые связаны с интенсивными межличностными взаимодействиями, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью. Именно к таким профессиям относят и профессиональную деятельность педагога [4, с. 102].

Поэтому рассматривать психическое выгорание как профессиональное выгорание вполне правомочно, поскольку это явление рассматривается в аспекте личностной деформации под влиянием профессиональных стрессов как совокупность стойких негативных эмоциональных переживаний и установок относительно своей работы и субъектов делового общения

Исходя из представленных определений, можно сделать вывод о том, что понятие «выгорания» обычно используется для обозначения, переживаемого человеком состояния физического, эмоционального и психического истощения, вызываемого его длительной включенностью в профессиональные ситуации, связанные с особыми эмоциональными нагрузками.

В.В. Бойко пишет о том, что «эмоциональное «выгорание» – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия и является формой профессиональной деформации личности [2, с. 41].

По мнению В.Е. Орла, эмоциональное выгорание – это, прежде всего,

дезаптационный феномен, то есть в процессе развития синдрома выгорания происходит своеобразная интегративная реакция субъекта – его дезадаптация в профессиональной деятельности. Данный подход позволяет проанализировать процесс протекания «выгорания» и его специфику на разных этапах профессиональной адаптации [5, с. 57].

Ю.А. Юдчиц, отождествляя эмоциональное выгорание и профессиональную деформацию, выделяет два основных элемента профессиональной деформации личности в системе профессий «человек-человек»: синдром хронической усталости и синдром эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание педагога связано с достаточно сложными условиями повседневной профессиональной деятельности. Так, важно понимать, что осуществляет коммуникации в разноплоскостных отношениях «учитель – ученик – родители – коллеги – руководство». Постоянная включенность во множество социальных связей, взаимодействий «может нарушить необходимую личностную автономность, независимость в выборе формы поведения, целей и стиля деятельности, образа жизни, помешать слышать свое Я, следовать своим направлением, выстраивая свой жизненный путь» [6, с. 107]. Постоянная напряженность, связанная с необходимостью внутренней настройки на определенное поведение, мобилизация сил для активных и целесообразных действий, ежедневное нахождение в состоянии повышенной ответственности за учеников; потребность держать под контролем несколько компонентов учебно-воспитательного процесса, настраивание на работу с разновозрастными категориями учеников, с разными уровнями подготовки, информационные перегрузки и др. [7, с. 56], – все это может привести педагога к полному эмоциональному истощению в конце рабочего дня.

Кроме того, в профессиональной деятельности педагога выделяют ряд внешних факторов, под воздействием которых провоцируется эмоциональное выгорание:

– хроническая напряжённая психоэмоциональная деятельность;

– дестабилизирующая организация деятельности;

– повышенная ответственность за исполняемые функции и операции;

– неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности;

– психологически трудный контингент, с которым имеет дело педагог в сфере общения.

Эмоциональное выгорание является тем деструктивным процессом, который имеет сложные негативные последствия. Так, можно выделить понижение эмоционального фона, равнодушие, эмоциональная перенасыщенность, опустошенность и истощенность, что может характеризовать не только профессиональную сторону жизни педагога и общение с учениками, родителями и коллегами, но и отношения с семьей и близкими. В случаях, когда педагог возлагал особенно перспективные и «радужные» надежды на собственную профессиональную деятельность, пытался реализовать творческий подход в педагогической практике, а его деятельность не увенчалась успехом, может наступить болезненное разочарование в работе. Подобное состояние будет характеризоваться снижением качества работы и коммуникаций (деформации профессиональных отношений, избегание и дистанцирование, пренебрежение обязанностями по отношению к другим).

Еще одним последствием отрицательным последствием эмоционального выгорания может стать негативизм относительно своих профессиональных достижений и возможностей, самонеприятие. У некоторых педагогов может проявляться психологическая неустойчивость как склонность к демонстрации невротических, психотических или просто опасных для других людей моделей поведения. При этом самокритика может проявиться не только в профессиональной деятельности и критике своего педагогического мастерства, но и будет переноситься на отношения с детьми.

Наиболее неблагоприятным последствием эмоционального выгорания можно считать

дезинтеграцию личности, ее пребывание в состоянии потерянности, то есть педагог начинает переосмысливать свой жизненный путь, выбор профессии. В результате начинает разрушаться иерархия ценностей, пересмотр цели в жизни, смещаются ориентиры. Педагог перестает воспринимать себя как целостную личность, он ощущает общий упадок [6, с. 96].

Таким образом, синдром профессионального выгорания в современных социально-экономических условиях является одним из наиболее сложных и значимых социальных деформаций. Данный синдром представляет собой неблагоприятную реакцию личности на стресс, который вызван рабочими ситуациями, и включает в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты. Эмоциональное «выгорание» как состояние есть результат относительно длительного действия определенных факторов рабочей среды в сочетании с индивидуальными и личностными особенностями работника, и имеет свои характеристики. Если говорить об эмоциональном выгорании применительно к педагогам общеобразовательных школ, то важно учитывать воздействие данного негативного психологического явления, как на профессиональную деятельность специалиста, так и на его окружение, которое включает не только семью и близких, но и тех, на кого оказывается непосредственное влияние в рамках повседневной деятельности – на учеников. Эмоциональное выгорание педагога является не только психологической проблемой, но и социальной, так как именно педагог общеобразовательной школы оказывает влияние на формирование личности будущего самостоятельного гражданина. Если педагог не выполняет собственные профессиональные обязанности в полном объеме, проявляет равнодушие, недоброжелательность по отношению к ученикам, отказывается от профессионального самосовершенствования, он не сможет реализовать себя как грамотный специалист, а результаты его деятельности будут далеки от ожидаемых. Это прежде всего будет выражаться в качестве знаний учеников, их социальной активности, способности ориентироваться в современном информационном пространстве.

Библиографический список

1 Бабанов, С.А. Профессиональные факторы и стресс: синдром эмоционального выгорания / С.А. Бабанов // Трудный пациент. - 2009. - № 12. - С. 10-13.

2 Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. - СПб.: Питер, 2017. – 434 с.

3 Козлова, М.В. Зависимость эмоционального выгорания от индивидуального стиля педагогической деятельности / М.В. Козлова, А.И. Алонцева // Творчество и современность. – 2017. – № 71. – С. 101-108.

4 Курапова, И.А. Духовно-нравственные детерминанты эмоционального выгорания у педагогов / И.А. Курапова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. - 2017. - № 3. – С. 102-109

5 Орел, В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / В.Е. Орел // Проблемы общей и организационной психологии. - 1999. - № 6. – С. 56-59.

6 Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб: Питер, 2006. – 607 с.

7 Третьякова, В.С. О социально-психологических особенностях труда педагога / Третьякова В. С., Мухлынина О. В. Управленческая деятельность по преодолению профессиональных деформаций педагогов колледжа // Профессиональное образование и рынок труда. – № 1 (36). – 2019. – С. 55-65.

8 Умняшкина, С.В. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности / С.В. Умняшкина — М.: РГБ, 2012. - 54 с.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ОКАЗАНИЯ ЭКСТРЕННОЙ ДОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

Михайлова Я.Ю., студент 3 курса бакалавриата
Научный руководитель - Кора Н.А., канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики
Амурский государственный университет
yanayurevna0602@mail.ru

Аннотация. В статье представлены проблемы оказания допсихологической помощи в критических ситуациях. Предлагаются пути решения этих проблем при проявлении сильнейших эмоциональных реакциях.

Ключевые слова: экстремальные ситуации, психологические последствия, эмоциональные потрясения, нарушение психического здоровья, экстренная допсихологическая помощь.

События последних лет перед психологической наукой и практикой ставят важные вопросы допсихологической помощи людям, которые пострадали в чрезвычайных и критических ситуациях. Человек, оказавшись в чрезвычайной ситуации, испытывает сильное эмоциональное потрясение, так как его привычная «нормальная жизнь» изменилась. По мнению М.Л. Кремень, находясь в подобном состоянии, он не всегда может самостоятельно справиться с мощными эмоциональными реакциями, овладевшими им в этот момент. Это могут быть и страх, и гнев, и обида, и тревога, безысходность и острое чувство потери, утраты [1].

В настоящее время накоплен опыт оказания психологической поддержки в чрезвычайных ситуациях (Бодалев А.А., Гримах Л.П., Магомед-Эминов М.Ш., Малкина-Пых И.Г., Правдина Л.Р. и др), но все же до сих пор не существует общепринятой концепции, объясняющей причины, вызывающие в психическом здоровье людей, оказавшихся в экстремальных ситуациях, нарушения. Все это очень актуально для понимания поведения человека в экстремальных и чрезвычайных ситуациях и для разработки методов преодоления их психологических последствий.

Экстренная допсиходогическая помощь – это система приемов, позволяющая людям, которые не облюдают психологическим образованием, помогать себе и окружающим справляться с психологическими реакциями, оказавшись в экстремальной ситуации [5]. Оказывать экстренную допсихологическую помощь необходимо после события, оказавшего сильное влияние на эмоциональную, когнитивную и личностную сферы человека. Помимо крупномасштабных природных или технических явлений, это могут быть и менее масштабные события, которые также являются мощным стрессовым фактором для людей (ДТП, несчастный случай, изнасилование, внезапная смерть близких и т. д.). Конечно, эти события имеют очень сильное влияние. Почти всегда они являются неожиданными. Таким образом экстренная допсихологическая помощь – это краткосрочная помощь после сильного негативного стрессогенного воздействия (дистресса).

Следует отметить, что одно и то же воздействие может пробуждать у людей (как пострадавших, так и случайно оказавшихся рядом с ними), различные реакции. Выражение той или иной реакции у конкретного человека зависит от особенностей ситуации и от его индивидуальных особенностей, жизненного опыта, ценностей и мировоззрения (Шойгу Ю.С). Поэтому в ситуации, которая предусматривает оказание экстренной допсихологической помощи, можно наблюдать весь спектр возможных реакций. Важно подчеркнуть, что оказание экстренной допсихологической помощи возможно только в том случае, если реакция не является патологической [3].

При оказании помощи в экстремальных и критических ситуациях к людям, оказывающим допсихологическую помощь пострадавшим предъявляются особые требования, которые можно объединить в две группы [2]:

1) Личностная компетенция – предполагает способность субъекта сохранять эмоциональную устойчивость и самообладание при взаимодействии с пострадавшим, уметь слушать, вовремя замечать изменения своего состояния, отмечать у себя как излишнюю включенность, так и отстраненность от чувств нуждающегося (обращающегося) за помощью.

2) Практико-ориентированная компетенция – предполагает способность субъекта помочь себе и окружающим, оказавшись в экстремальной ситуации, справиться с психологическими реакциями, возникшими в связи с этим кризисом или катастрофой.

Из вышесказанного следует, что повышая социально-психологическую компетенцию людей разной профессии и разного возраста, подготавливая их к конструктивному поведению в экстремальных ситуациях, они смогут оказать эффективную помощь пострадавшим до приезда специалистов по чрезвычайным ситуациям. Такую целенаправленную подготовку можно организовать на базе различных организаций силами специально подготовленными психологами. Данный курс допсихологической помощи должен быть направлен на расширение представлений людей о психологических реакциях, проявляющихся у пострадавших в экстремальных и критических (кризисных) ситуациях, их признаках и основных приемах оказания помощи нуждающимся. При переживании кризисной ситуациии, наиболее распространенными реакциями являются: (плач, страх, истерика, агрессия, ступор, апатия, нервная дрожь и др.).

Таким образом, существуют определенные поведенческие алгоритмы действий, которые должны знать люди о каждой реакции. Своевременная допсихологическая помощь позволяет пострадавшим изменить свое психоэмоциональное состояние, предупредить психическое расстройство и нарушение поведения, а также справиться с ситуацией.

Библиографический список

1. Кремень М.Л. Проблема экстремальности и безопасности личности / М.Г. Кремень, А.П. Герасимчук // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 2011. – № 4. – С. 39-42.

2. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации / И.Г. Малкина–Пых. – Режим доступа: https://psy.wikireading.ru/5536

3. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общей ред. Ю.С. Шойгу. – М.: Смысл, 2007. – 319 с.

4. Ромек В.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.

5. Экстренная допсихологическая помощь // Практическое пособие. – Москва, 2012. – 47 с.

УДК 159.937.23

МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ У ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ РУКОВОДСТВА

Рожкова Е.С., студент 2 курса магистратуры, психолого-педагогический факультет
Научный руководитель: Иванова И.В., к. психол. н., доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»
e-mail: evgeniya.rozhkova.93@Iist.ry

Ключевые слова: мотивационный профиль личности, стиль руководства, педагоги

Аннотация: в статье представлены результаты исследования, которое показало, что для педагогов характерным является преобладание демократического стиля руководства, доминирование в мотивационной структуре личности общежитейской потребности над профессиональной, выраженность импульсивного типа мотивационного профиля со свойственной для него нестабильностью мотивов деятельности. Выявленные различия в мотивационном профиле личности у педагогов с разным стилем руководства рассматриваются как тенденция, но не статистически подтвержденная закономерность.

В условиях модернизации российского образования особую актуальность приобретает изучение взаимосвязи мотивации и стиля руководства у педагогов как субъектов образовательного процесса. Многообразие мотивов и потребностей личности, их соотношение в определенной степени отражается в мотивационном профиле.

В соответствии с определением В.Э. Мильмана, мотивационный профиль личности представляет собой индивидуальное сочетание наиболее и наименее актуальных потребностей для конкретного человека [2].

Стиль педагогического руководства проявляется в позиции педагога по отношению к обучающимся, в преобладающих способах взаимодействия с коллективом, в соотношении дисциплинарных и организационных воздействий, прямых и обратных связей, форме обращения, тоне, оценках. Стиль руководства педагога характеризуется гибкостью, вариативностью, зависит от конкретных условий и возрастных особенностей обучающихся [1].

Стилевые особенности педагогического руководства оказывают решающее влияние на развитие личности, мотивацию деятельности и поведения учащегося, кроме того, они сказываются на межличностных отношениях, нравственно-психологической атмосфере детского коллектива в целом [3].

Учитывая значение и содержательные характеристики мотивационного профиля личности и стиля руководства, было проведено эмпирическое исследование для выявления взаимосвязи между ними. В качестве исследовательского инструментария выбраны следующие диагностические методики: методика «Самооценка стиля управления» Е.П. Ильина, «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана, «Изучение мотивационного профиля личности» Ш. Ричи и П. Мартина. Выборку составили педагоги школ и преподаватели вуза в количестве 60 человек (из них 3 мужчины и 57 женщин) в возрасте 23 - 64 лет.

Изучение самооценки стиля управления показало, что у 78 % педагогов высокий уровень демократического стиля руководства, который характеризуется распределением полномочий, инициативы и ответственности между руководителем и подчиненными. Педагоги с демократическим стилем управления учитывают мнение обучающихся и коллег по важным вопросам, стимулируют благоприятный психологический климат в классе, отстаивают интересы учеников.

С помощью методики В. Э. Мильмана выявлено, что в мотивационной структуре личности у 75 % педагогов преобладает общежитейская потребность, которая относится ко

всей сфере жизнедеятельности. Это свидетельствует о том, что у большинства педагогов мотивы и потребности определяются не профессиональной деятельностью, а иными видами (семья, хобби, друзья). У 25 % педагогов доминирующей является рабочая потребность, то есть у них потребности определяются профессиональной деятельностью и карьерой.

Среди типов мотивационного профиля преобладает импульсивный тип, который наиболее выражен у 43 % педагогов. Этот профиль характеризуется нестабильностью мотивов деятельности. Педагоги с этим типом мотивационного профиля колеблются между личными и профессиональными мотивами, стремлением реализовать себя в разных сферах, но при этом успеть в наиболее предпочтительных.

Результаты методики «Изучение мотивационного профиля личности» Ш. Ричи и П. Мартина показали, что у педагогов ведущим мотивационным фактором является высокая заработная плата. Если существует возможность больше заработать, прилагая больше усилий, многие из них будут высоко мотивированными и удовлетворенными работой. Условия работы и комфортная окружающая обстановка также являются важным мотивационным фактором. Как и структурирование работы – мотивирующий фактор, педагоги хотят знать, что от них требуется и быть уверенными, что четко выполняют все предусмотренные делопроизводством и методическими указаниями распоряжения.

Изучение взаимосвязи мотивационного профиля личности и стиля руководства выявило следующие данные. У педагогов с авторитарным стилем проявляется импульсивный тип мотивационного профиля. Ведущими мотивами профессиональной деятельности у них являются высокая заработанная плата и вознаграждение, достижение успехов, власть и влиятельность. У педагогов с либеральным стилем преобладают импульсивный и экспрессивные типы мотивационного профиля. Доминирующими мотивами у педагогов с импульсивным типом являются заработанная плата и условия работы. Для педагогов с экспрессивным типом кроме названных мотивов значение имеют достижения. У педагогов с демократическим стилем преобладает прогрессивно-экспрессивный, экспрессивный и импульсивный тип мотивационного профиля. Ведущими мотивами у педагогов с прогрессивно-экспрессивным типом мотивационного профиля являются интересная работа и разнообразие. У педагогов с экспрессивным типом мотивационного профиля ведущими мотивами являются условия работы, структурирование работы и интерес к ней. Для педагогов с импульсивным типом ведущим мотивом является высокая заработанная плата и вознаграждение, креативность и интерес к работе.

Таким образом, можно говорить о том, что существуют определенные различия в мотивационном профиле личности у педагогов с разными стилями руководства. Однако они не являются существенными для подтверждения статистической закономерности, что подтверждается посредством использования методов математической статистики, а именно критерия Спирмена. Можно предположить, что на мотивационный профиль педагогов влияние оказывает не только стиль руководства, но и степень эмоционального выгорания, опыт, стаж работы, занимаемая должность, оценка себя как профессионала.

Библиографический список

1 Ермизина Ю. А. Характеристика и особенности стилей руководства / Ю.А. Ермизина // Молодой ученый. – 2017. – № 30 (164). – С. 32-34. – URL: https://moluch.ru/archive/164/45248/ (дата обращения: 17.04.2020).

2 Мильман В. Э. Мотивация творчества и роста: структура, диагностика, развитие: теорет., эксперим. и прикладное исслед. диалектики созидания и потребления / В. Э. Мильман. – М., 2005. – 165 с.

3 Торопыгина Е.С. Психологические аспекты педагогической деятельности // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 1 мая 2016 г.). / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №1 (7). – С. 34-39.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Рооз В.С., студент 5 курса специалитета, факультет социальных наук
Научный руководитель: Смирнова С.В., канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
october.v.s@mail.ru

Ключевые слова: толерантность, терпимость, подростковый возраст, межличностные отношения, психокоррекция

Аннотация: В старшем подростковом возрасте личность проактически сформирована, подросток имеет свой взгляд на определенные ситуации и явления, происходящие в обществе, но тем не менее в этом возрасте интолерантность наиболее поддается коррекции. Данная статья отражает результаты, полученные в ходе коррекционной работы, направленной на развитие толерантности подростков.

Толерантность – это установка на либеральное, уважительное отношение и принятие (понимание) поведения, убеждений, национальных и иных традиций и ценностей других людей, отличающихся от собственных [2]. Терпимость – сознательный отказ людей – отдельных граждан или общества в целом – от проявления открытого неприятия к другим людям, непохожих на них по тем или иным признакам. Внутренне человек, в свою очередь, может испытывать весьма ощутимый дискомфорт при общении с непохожими на него людьми. Толерантность формируется в ходе воспитания, однако ее нельзя навязать. Однако, чтобы нормально существовать в обществе нужно уметь принимать все многообразие взглядов, культур и иные особенности всех участников социума. В отечественной и зарубежной психологии проблемой толерантного поведения занимались В.С. Агеев, А.Г. Асмолов, П. Бейль, В.В. Бойко, С.К. Бондырева, Г. Олпорт, М.С. Каган и др.

Цель данного исследования: разработка и апробация психокоррекционной программы, направленной на развитие толерантности старших подростков. Гипотеза: развитие толерантности возможно в рамках реализации психологического тренинга. База исследования: МОАУ СОШ № 22, г. Благовещенск. Выборка: 28 школьников, в возрасте 15-16 лет, из них 13 мальчиков и 15 девочек. Методики исследования: опросник «Выявление отношения подростков и молодежи к различным субъектам действительности» (Е.Ю. Клепцова); опросник «Диагностика уровня сформированности толерантности у подростков» (П.В. Степанов). Для сравнения показателей подростков из контрольной и экспериментальной групп до и после реализации психокоррекционной программы использовался U-критерий Манна-Уитни, для оценки сдвига показателей в одной и той же группе – Т-критерий Вилкоксона.

В результате первого диагностического по опроснику «Диагностика уровня сформированности толерантности у подростков» среза было выявлено, что в контрольной группе невысокий уровень интолерантности и невысокий уровень толерантности равны 13,9 % и 64,5 % соответственно, в экспериментальной группе – 14,2 % и 64,2 %. Высокий уровень толерантности имеют по 21,6 % подростков. Значимые различия между группами не выявлены. После реализации тренинговой программы показатели по данной методике статистически значимо не изменились.

Для более точной дифференцировки толерантности и интолерантности в отношениях была использована методика «Выявление отношения подростков и молодежи к различным субъектам действительности». Результаты до и после осуществления тренинговой программы в экспериментальной группе представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Отношение подростков к различным субъектам действительности

Субъект	До			После		
	Интолерант.	Терпимое	Толерант.	Интолерант.	Терпимое	Толерант.
Родители	3,7	7,1	89,2	3	7,6	89,4
Пожилые люди	7,2	17,8	75	6,9	18,1	75
Дети	13,2	18,8	68	11,3	19,9	68,8
Одноклассники	0	28,6	71,4	0	26,2	73,8
Незнакомцы	7,2	21,4	71,4	6,9	21,7	71,4
Учителя	17,8	53,6	28,6	16,2	54,6	29,2
Собственная личность	10,8	32,1	57,1	8,3	33,7	58
Друзья	14,3	42,9	42,8	12,5	43,9	43,6
Др. национальности	7,2	7,1	85,7	3,1	9,2	87,7
Религия	10,8	28,5	60,7	5,5	31,7	62,8
Больные люди	10,7	32,2	57,1	3,8	36,3	59,9
Наркоманы	21,5	39,3	39,2	19,9	40,4	39,7
Курящие	39,3	35,7	25	29,8	37,1	33,1
Пьющие	38,7	34,2	27,1	37	35,7	27,3
Агрессивные	14,3	46,4	39,3	13,7	44,4	41,9

Было выявлено, что у значительной части старшеклассников преобладает толерантное отношение к родителям, пожилым людям, детям, одноклассникам, незнакомцам и людям других национальностей. Во многом полученные результаты можно объяснить особенностями Российской культуры и многонациональностью страны [3]. Наиболее высокий уровень непринятия среди старшеклассников наблюдается к таким категориям людей как: курящие, пьющие, наркоманы и токсикоманы. Данные показатели могут быть связаны с негативной установкой в обществе по отношению к данным категориям людей, а также с активной последнее время пропагандой здорового образа жизни [4].

В результате статистической обработки данных значимые сдвиги в сторону повышения толерантности выявлены в экспериментальной группе в отношении людей других национальностей (Т=6,0), религии (Т=8,0), Больных людей (Т=7,0) и курящих людей (Т=14,5). В контрольной группе по данным первого и второго диагностических срезов значимые различия не выявлены. Сравнение экспериментальной и контрольной группы после реализации программы с помощью U-критерия Мана-Уитни существенных изменений не показало, что может быть обусловлено ограничением тренинга во времени.

Таким образом, коррекционная программа была эффективна в ряде аспектов. Возможно улучшение результатов при увеличении продолжительности тренинга.

Библиографический список

1. Богинская Ю.В. Воспитание толерантности у подростков: формы и методы работы / Ю.В. Богинская, Т.А. Байрак // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2015.

2. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php. – 23.03.2020.

3. Петрова Л.А. Воспитание толерантности как социально значимого качества личности в системе межнационального общения / Л.А. Петрова // Государственный гуманитарно-технологический университет, 2020.

4. Трубицына Л.В., Нябиуллин Р.Т. Субъективные представления о толерантности, интолерантности и их границах / Л.В. Трубицына, Р.Т. Нябиуллин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnye-predstavleniya-o-tolerantnosti-intolerantnosti-i-ih-granitsah

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРОЖИВАНИЯ ФРУСТРАЦИИ У СТУДЕНТОВ, ПЕРЕНЕСШИХ РАЗЛИЧНЫЕ ТИПЫ УТРАТ

Рыбакова К.В., студент 3 курса бакалавриата, факультет социальных наук
Научный руководитель: Павлова Е.В., канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
katerina.rybakova99@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена явлению фрустрации. В качестве фрустраторов в данной статье рассматриваются утраты: безвозвратные, временные, социальные, психологические. Показано, что в зависимости от причин фрустрации – фрустраторов, состояние фрустрации переживается студентами по-разному, то есть имеет свои особенности.

Ключевые слова: фрустрация, утрата, типы утрат.

Фрустрация – это психическое состояние человека, вызываемое объективно непреодолимыми (или так воспринимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели [3]. Чаще всего в качестве причин фрустрации ученые рассматривают значимые события в жизни человека, например, безвозвратные утраты, забывая о социальных или временных. Однако, студенческая молодежь при выпуске из школы переживает сразу несколько утрат, которые все могут стать причинами фрустрации: утрата статуса «школьник» (является безвозвратной), длительная разлука с родителями (временная). Причиной фрустрации для студента может стать потеря подработки – социальная утрата. В данной работе мы рассматриваем в качестве причин фрустрации различные типы утрат. Изучение фрустрации занимались множество как отечественных, так и зарубежных ученых: Н.Д. Левитов, М.И. Калинин, Д.А. Э. Лоусон, К. Левин, С. Розенцвейг. Современные представления о фрустрации начинаются с работ А.И. Еремеевой и Э.И. Киршбаума [2]. Утрату в психологии в настоящее время трактуют с разных позиций. Одним из первых, изучавших утрату, был Э. Линдеман. Затем об утрате говорил З. Фрейд, Дж. Боулби, Ф.Е. Власюк [1]. Когда человек лишается чего-то: учебы, работы, контакта с человеком, на его жизненном пути сразу вырастают проблемы, препятствия. Именно на этой почве и формируется такое состояние как фрустрация.

Цель исследования: изучение особенностей проживания фрустрации у студентов, перенесших различные типы утрат. Гипотеза: у студентов, перенесших различные типы утрат, фрустрационные реакции различны. Были использованы методики: «Вербальный фрустационный тест» Л.Н. Собчик и «Методика рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга (модификация Н.В. Тарабриной). База исследования: ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет». В исследовании приняло участие 256 студентов 1-4 курсов, которые могли переживать различные типы утрат. В итоговую выборку вошли 64 студента, сгруппированные в зависимости от перенесенных утрат в 4 группы: 1) пережившие безвозвратную, временную и социальную утраты; 2) пережившие безвозвратную, временную и психологическую утрату; 3) пережившие безвозвратную и временную; 4) только временную утрату.

По методики Л.Н. Собчик было выявлено, что у всех групп есть и различия, и сходства. У первой, третьей и четвертой группы респондентов сфера отношения с отцом получила наивысшие показатели, то есть эта сфера отношений чаще всего вызывает агрессию, но сознание в меньшей степени контролирует ее проявление. Для второй группы такой же сферой стала сфера уличных контактов, а у третьей группы, помимо сферы отношений с отцом, сфера общения с приятелями. Наименьшие показатели набрали сферы: общения с преподавателем для первой, третьей и четвертой группы. Для второй группы –

сфера отношений с одногруппницами. В третьей группе, кроме сферы отношений с преподавателем, – сферы отношений с приятелями и одногруппниками. Для сфер отношений, набравших наименьшие показатели, характерно то, что агрессия, вызванная ими, хорошо контролируется сознанием, и эти сферы отношений для респондентов данных групп являются самыми важными.

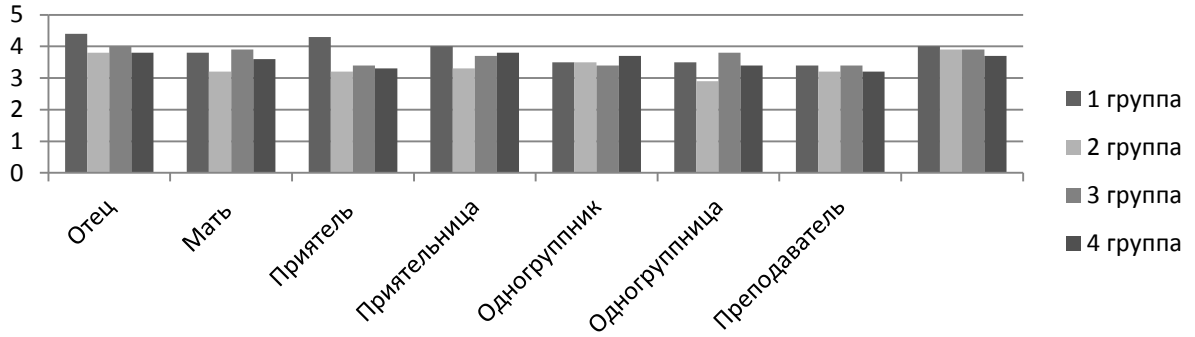

Рисунок 1 – Сферы отношений, вызывающие агрессию у студентов

Результаты диагностики по методике С. Розенцвейга (таблица 1) показали, что чаще всего у респондентов всех групп встречается реакция враждебности, агрессивные реакции. Но также есть и различия: для первой и четвертой группы, преобладающей является агрессивная реакция. Для второй и третьей групп респондентов ведущие факторы разделились. Во второй группе подавляющее большинство респондентов чаще всего занимают враждебную позицию, а оставшиеся не воспринимают трудности и неожиданные ситуации как что-то серьезное. В третьей группе враждебно настроенных респондентов меньше, чем в предыдущих, а респондентов, не придающих значения неудачам, – больше.

Таблица 1 – Распределение доминирующих факторов по методике С. Розенцвейга (в %)

Группа / Фактор	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
E	100	83,3	76,9	100
M`	0	16,7	23,1	0

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась – существуют умеренно выраженные особенности протекания фрустрации, в зависимости от того, какие типы утрат пережил студент. Наряду с особенностями, есть и общие моменты: 1) для групп респондентов, переживших безвозвратную, временную, психологическую утраты, безвозвратную и временную, а так же только временную, самой незначимой сферой отношений является сфера отношений с отцом; 2) для групп респондентов, переживших безвозвратную, временную, психологическую, безвозвратную и временную, а так же только временную утраты самой значимой сферой отношений является сфера отношений с вышестоящими.

Библиографический список

1. Бурина Е.А. Основные подходы к изучению утраты // Cyberleninka.ru. – 2018 – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-izucheniyu-utraty/viewer.

2. Жарких Н.Г. Коммуникативная компетентность студентов в ситуации фрустрации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-studentov-v-situatsiyah-frustratsii.

3. Зотова А.Б. К вопросу о соотношении категорий «Эмоциональность», «Эмотивность», «Экспрессивность» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2010. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sootnoshenii-kategoriy-emotsionalnost-emotivnost-ekspressivnost.

УДК 37.015.31

ОСОБЕНОСТИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КЛАССЕ

Саморукова Ю.Н., студент 2 курса магистратуры, психолого-педагогический факультет
Научный руководитель: Афонасенко Е.В., к. психол. н., доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»
samorukovaulia01@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена проблеме изучения взаимосвязи особенностей мотивации профессиональной деятельности педагога и специфики отношений в классном коллективе. В качестве исследовательской задачи была поставлена цель выявить взаимосвязи между особенностями мотивации педагогической деятельности классного руководителя и межличностными отношениями учащихся в классе. В статье представлены данные эмпирического исследования.

Ключевые слова: мотивация педагогической деятельности, ценностные ориентации личности учителя, межличностные отношения, сплоченность класса.

На сегодняшний день изучение мотивации профессиональной деятельности педагогов привлекает внимание многих ученых. В зарубежной и отечественной психологии многие учёные и специалисты отмечают существенную роль мотивации классного руководителя при формировании межличностных отношений между обучающимися в классном коллективе.

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является её мотивация. Исследуя мотивацию педагогической деятельности, Е.П. Ильин приходит к выводу, что под мотивацией рассматривается: совокупность стойких мотивов педагогической деятельности при наличии доминирующего, выражающая направленность, ценностные ориентации личности учителя, воспитателя и определяющая ее деятельность.

Проблема отношений в психологии занимает важное место. В целом, отношения между людьми (межличностные отношения) можно охарактеризовать как эмоционально окрашенную связь между людьми или как объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. Так В.Н. Мясищев отмечает, что отношение – это динамическое явление, так как отношения в группах по мере их развития изменяются.

Для проведения исследования были выбраны две общеобразовательные школы города Благовещенска. Выборка представлена в количестве 15 классных руководителей 6-ых и 7-ых классов. Для большей эффективности результатов нами были выбраны классные руководители одной возрастной категории (24-26 лет), примерно одинакового стажа работы (от 1 года до 3-х лет), также испытуемые классные руководители были выбраны по гендерному признаку (женщины). Специфика межличностных отношений была изучена в 15 полных классах (342 ученика в возрасте от 11 до 14 лет).

Для выявления взаимосвязи мотивации классного руководителя и специфики межличностных отношений в классном коллективе были использованы две методики: «Изучение мотивации профессиональной деятельности» К. Замфир; «Что важнее?» Л. М. Фридман, а также был применен коэффициент ранговой корреляции К. Спирмена для обноружения взаимосвязм между мотивацией профессиональной деятельности педагога и межличнгстными отношениями учащихся в классе.

Проведя исследование с помощью методики К. Замфир, были получены следующие данные, а также составлены мотивационные комплексы (МК) для каждого классного руководителя.

Таким образом, наибольшее количество педагогов (87%) обладают положительным, благоприятным мотивационным комплексом. У данных учителей в большей степени

выражена потребность в достижении успеха, получения удовлетворения от процесса работы, а также высока потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны коллег. Удовлетворение от самого процесса и результата работы, а также возможность наиболее полной самореализации в педагогической деятельности является самым значимым мотивом учителей данной группы.

У 13 % педагогов из всей выборки отмечается отрицательный мотивационный комплекс, что свидетельствует о низком уровне мотивации педагогической деятельности. Для них мотив удовлетворения от педагогического процесса является мало значимым. Такие учителя не рассматривают своей целью реализацию себя в полной мере как учитель, педагог, а более значимым является только материальная составляющая, либо другие мотивы, лежащие вне содержания педагогической деятельности.

Полученные сочетания мотивационных комплексов дают нам основание сделать вывод, что у большинства педагогов их профессиональная активность мотивирована содержанием педагогической деятельности, желанием получить удовлетворение от процесса и результата работы, а также возможностью самореализации себя как педагога.

Результаты исследования с помощью методики Л.М. Фридман «Что важнее?», направленной на определение ценностно-ориентационного единства класса, позволили выделить классы, достигшие уровня коллектива и классы, не достигшие уровня коллектива.

В первую группу, которую можно назвать сплоченным коллективом, можно отнести 4 классных коллектива, так как сумма ЦОЭ рассматривалась в диапазоне $C \geq 0{,}5$, что является высоким показателем сплоченности. Следует отметить, что в классах с высоким уровнем сплочения коллектива лидируют следующие качества: дисциплинированность – 50 человек; отзывчивость – 46 человек; осведомленность – 37 человек; трудолюбие – 31 человек; коллективизм – 28 человек.

Остальные 11 классных коллектива следует относить к несплоченным, которые не достигли уровня развития коллектива. У данных коллективов коэффициент ЦОЕ рассматривался в промежутке $C \leq 0{,}3$, следовательно, уровень развития коллектива очень низкий. В классных коллективах с низким уровнем развития лидируют такие качества как: внимательность – 43 человека; сообразительность – 34 человека; требовательность к себе – 31 человек; рассудительность – 27 человек; скромность – 15 человек.

Математическая обработка, показала ненадежные корреляционные связи. Таким образом, наши данные однозначно не свидетельствуют о наличие прямой взаимосвязи между особенностями мотивации профессиональной деятельности педагога и спецификой отношений в классном коллективе. Хотя эмпирическое исследование не показало значимых корреляционных связей, однако проблема взаимосвязи личностных особенностей педагога, в частности таких как мотивация педагогической деятельности, и уровня развития ученического коллектива и специфики межличностных отношений в нем, требуют дальнейшего всестороннего изучения.

Библиографический список

1. Ильин, Е.П. Сущность и структура мотива / Е.П. Ильин // Психологический журнал. – 2015. – № 2. – С. 27-41.

2. Мелетичев, В.В. Критерии оценки сформированности мотивации педагогической деятельности / В.В. Мелетичев // Вестник. – 2008. – № 4. – С. 23-45.

3. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М. : Просвещение, 1999. – 301 с.

УДК 159.99

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В УЧЕНИЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Соколова А.Н., студент 2 курса магистратуры, психолого-педагогический факультет
Научный руководитель: Барковская О.В., к. психол. н., доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»
e-mail: jildarinda@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи коммуникативных качеств педагога и психологического климата в ученической группе.

Ключевые слова: коммуникативные качества, психологический климат, ученическая группа.

Учебно-воспитательный процесс - это процесс обмена информацией и эмоциями между педагогом и учащимся. Именно коммуникативная деятельность педагога и его коммуникативные качества в частности являются основным средством решения учебно-воспитательных задач, а также средством влияния на психологический климат внутри ученической группы [1].

Благоприятный психологический климат позволяет школьнику, лучше усваивать учебный материал, полноценно развиваться в атмосфере, где каждый ученик чувствует поддержку учителя и других учащихся. Неблагоприятный психологический климат препятствует успешности учебного процесса и тормозит личностное развитие каждого члена учебной группы.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что существует взаимосвязь между коммуникативными качествами педагога и психологическим климатом, сложившимся в ученической группе

В качестве методологической основы исследования выступили: определение понятия «коммуникативные качества», данное В.Н. Панферовым, под которым подразумеваются все качества личности, которые охватывают личностный аспект общения и включающее в себя качества, характеризующие процесс общения; подход Г.М. Андреевой к вопросу о психологическом климате, под которым понимается общий эмоционально-динамический настрой, в котором отражаются установившаяся система взаимоотношений, господствующее настроение, удовлетворенность и т.д; теоретические положения Н.П. Аникеевой, которая прослеживала влияние личных качеств учителя, включающие в себя коммуникативные качества в частности, на благополучие психологического климата в ученическом коллективе.

Эмпирическое исследование проходило на базе МАОУ «Гимназия №1» г. Благовещенска. В состав выборки вошло 63 человека (учащиеся 10А, 10Б, 10В классов). Для изучения психологического климата в ученической группе была использована методика А.Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе», для изучения коммуникативных качеств личности педагога использовалась методика А.С. Галановой «Анкета для экспертной оценки учителя» (для оценки эмпатии как одного из необходимых коммуникативных качеств личности педагога) а также методика «Униполярного личностного семантического дифференциала». В качестве метода математической обработки данных использовался коэффициент корреляции Спирмена.

На исследовательском этапе работы были изучены и сопоставлены результаты методики, выявляющие уровень психологического климата в ученических группах на уроках математики, русского языка и биологии с результатами, характеризующими

коммуникативные качества у педагогов-предметников, соответственно у учителя математики, русского языка и биологии.

Изучив и обобщив результаты метода «оценки психологического климата в коллективе», можно сделать вывод о том, что, что именно на уроках русского языка ученики 10-х классов чувствуют наиболее благоприятную психологическую атмосферу (средний балл 24) (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты методики оценки психологической атмосферы в коллективе

	русский язык	математика	биология
10а	29	39,6	30,5
10б	20	32,7	33,7
10в	23,2	41,7	23,7
Общая оценка	24	38	29,3

По результатам анкеты для экспертной оценки учителя можно увидеть, что эмпатийность учителя русского языка ученики всех трех классов оценивают как более выраженную, в сравнении с учителями математики и биологии (таблица 2).

Таблица 2 – обобщенные результаты анкеты для экспертной оценки учителя

	10а	10б	10в	среднее значение
учитель русского языка	28,8	24	31,26	28,02
учитель математики	21,5	33,75	22,2	25,8
учитель биология	28	23,9	28,2	27

Собрав данные методики униполярного личностного семантического дифференциала на 90% уровне мы описали универсалию для каждого педагога-предметника.

Таким образом, для всех классов учитель русского языка имеет такие качества, как «добрый», «общительный» и «опытный». Учителя математики характеризуют в большей степени с помощью таких качеств, как: «умный», «опытный», «знающий», «упорный», «активный» .

Из всех представленных для рассмотрения качеств для характеристики учителя биологии респонденты чаще всего отдавали предпочтение таким качествам, как «эрудированный», «сильный» и «трудолюбивый».

Использовав метод математической обработки данных, мы обнаружили взаимосвязь между психологическим климатом и эмпатией только на уроках русского языка, причем в данном случае остальные характеристики никак с микроклиматом не коррелировали. На уроках математики и биологии корреляции между микроклиматом и коммуникативными качествами обнаружено не было.

Таким образом, на эмпирическом этапе была установлена лишь частичная взаимосвязь между психологическим климатом в классе и коммуникативными качествами личности учителя.

Вполне возможно, что данные результаты вызваны тем, что на психологический климат ученической группы оказали значительное влияние более мелкие составляющие, такие как временное общее эмоциональное состояние класса, вызванное проведением или подготовкой конкретных дел, заинтересованностью учеников в самом предмете, достоверностью ответов на вопросы методик и т.д, что и повлияло на конечный итог исследования.

Библиографический список:

1. Бадмаев, Б.Ц. Психология в работе учителя / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – С. 208.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ПОДРОСТКОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Солошенко А.А., студент 4 курса бакалавриата, психолого-педагогический факультет

Научный руководитель: Иванова И.В., к. психол. н., доцент кафедры психологии

ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»

e-mail: soloshenko1999@inbox.ru

Аннотация: в статье представлены результаты сравнительного анализа потребительской социализации у подростков и старшеклассников. Различия обнаружены в когнитивном компоненте (у старшеклассников осведомленность в сфере потребления выше, чем у подростков) и психологическом профиле потребителя (среди подростков больше индивидуалистов, в то время как среди старшеклассников - консерваторов, модников и инноваторов). В поведенческом и эмоционально-ценностном компонентах, в уровне потребительской социализации статистически значимых различий у подростков и старшеклассников не выявлено.

Ключевые слова: потребительская социализация, психологический профиль потребителя, подростки, старшеклассники

Актуальность исследований потребительской социализации обусловлена ее малой изученностью. Потребительская социализация является одним из видов социализации, который позволяет полноценно существовать потребителю в условиях современной рыночной экономики. Изучение особенностей потребительской социализации позволяет понять влияние рынка товаров и услуг на молодое поколение, как и их влияние на рынок.

Основополагающими в исследовании стали идеи А. Н. Аянян, Г. В. Молчановой, которые рассматривают потребительскую социализацию как процесс приобретения субъектами умений, знаний и отношений, затрагивающих их функционирование на рынке в качестве потребителей [1]; положение А.В. Юревича о том, что все методологические установки науки Нового Времени в основании имели не только когнитивный, но также эмоциональный и поведенческий компоненты [3], что позволило подойти к изучению потребительской социализации с позиции анализа трех ее компонентов - когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого; выделенные О. С. Посыпановой типы потребительской социализации [2].

Целью исследования явилось изучение особенности потребительской социализации у подростков и старшеклассников. Применялись авторская анкета, разработанная на основе критериев потребительской социализации, предложенных А. Н. Аянян и Г. В. Молчановой, и опросник «Психологический профиль потребителя» О. С. Посыпановой.

Исследование было проведено на базе школы №16 г. Благовещенска. Выборку составили 70 человек в возрасте от 12 до 17 лет. Из них 35 подростков – учащихся 7 класса, среди которых 16 девочек и 19 мальчиков в возрасте 12-13 лет; 11 старшеклассников – учащихся 9 класса, среди которых 3 девушки и 8 юношей в возрасте 15 лет; 24 старшеклассника – учащихся 10 класса, из которых 8 юношей и 16 девушек в возрасте 15-17 лет.

При анализе ответов на вопросы анкеты мы обнаружили следующие особенности у подростков и старшеклассников. Изучение когнитивного компонента (знания, осведомленность в сфере потребления товаров и услуг, понимание соотношения цены и качества) показало, что осведомленность о местах приобретения товара у старшеклассников больше, чем у подростков. Учреждения сферы услуг в ответах старшеклассников более разнообразны, чем у подростков. Обе группы понимают о соотношении цены и качества, но это не всегда является ведущим критерием в выборе товара. Так же стоит заметить, что старшеклассники в большей мере, чем подростки, склонны следить за новинками товаров на

рынке и акциями. Эмоционально-ценностный компонент (отношение, ценности, установки в сфере потребления товаров и услуг) выражен как у подростков, так и старшеклассников. Они признают ценность вещей, которые им купили, подарили или на которые они самостоятельно заработали. Подростки и старшеклассники достаточно бережно относятся к своим вещам, не стремясь сломать их в случае, если вещь надоела. Как подростки, так и старшеклассники, будут стремиться продлить жизнь своим вещам. Наиболее ценными являются техника, гаджеты и одежда. При наличии большой суммы денег большинство подростков отдали бы их родителям, что может говорить о их финансовой несамостоятельности и зависимости от родителей, а также направленности на семью и ее благополучие. Старшеклассники же постарались бы увеличить количество этих денег, либо потратили бы их на себя, что является показателем их готовности принимать собственные финансовые решения.

Изучение поведенческого компонента (самостоятельное поведение, навыки, умения, участие в покупках, роль в принятии решения, способность достигать желаемого) показало, что старшеклассники более самостоятельны в потребительском поведении, и в случае необходимости стремятся самостоятельно добиться желаемого, не прибегая к помощи родителей, или стараются аргументировать необходимость желаемой вещи. Подростки же предпочитают воздействовать на родителей с помощью требования или просьбы. Можно заметить, что как у подростков, так и у старшеклассников в случае отказа купить вещь наблюдается такая реакция как отказ от вещи или же попытка добиться желаемого самостоятельно.

Подростки и старшеклассники показали высокий уровень потребительской социализации. В ходе анализа возрастно-психологических особенностей потребительской социализации у подростков и старшеклассников мы выяснили, что подростки не проявляют стремления следовать моде, а мнение друзей фактически не влияет на желание приобрести вещь. Нельзя так же говорить об их автономии от родителей, поскольку в экономическом плане все еще есть большая зависимость. При необходимости подростки предпочтут обратиться к опыту родителей, что также говорит о недостаточной самостоятельности. Старшеклассники, как и подростки, не стремятся слепо следовать моде, их желание купить вещь определяется необходимостью. В экономическом плане старшеклассники более самостоятельны в распоряжении финансами. В случае необходимости, юноши и девушки ищут информацию в сети интернет или обращаются в сферы услуг, которые специализируются на той проблеме, которую нужно решить. Психологический профиль потребителя у подростков и старшеклассников различается. Индивидуалистов среди подростков больше, чем среди старшеклассников. В то время как консерваторов, модников и инноваторов больше среди старшеклассников, чем среди подростков. Вместе с тем, среди тех и других больше традиционалистов, которые редко прислушиваются к рекламе и остаются верными проверенным товарам, и ситуативистов, у которых потребление товаров связано с различными ситуативными факторами.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась частично: потребительская социализация подростков и старшеклассников имеет различия в когнитивном компоненте и психологическом профиле потребителя. Однако в поведенческом и эмоционально-ценностном компонентах, в уровне потребительской социализации статистически значимых различий у подростков и старшеклассников не выявлено.

Библиографический список

1. Марцинковская, Т.Д. Идентичность и социализация в современном мире: Сборник методик / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – Москва: МПГУ, 2015. – 112 с.

2. Посыпанова, О.С. Экономическая психология: психологические аспекты поведения потребителей. Монография. – Калуга, Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского, 2012. – 296 с.

3. Юревич, А.В. Психология и методология. / А.В. Юревич. Изд- во: ИП РАН, 2005. – 312 с.

УДК 159.9

МОТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ У ЖЕНЩИН-РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Хохлова Ю.А., студент 2 курса магистратуры, психолого-педагогический факультет
Научный руководитель: Иванова И.В., к. психол. наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»
e-mail: yadnaralova@mail.ru

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования, которое показало, что у женщин-руководителей образовательных организаций преобладают ориентации на материальное стимулирование, одобрение коллектива и престиж своей педагогической деятельности, при этом проявляются возрастные различия в мотивации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотив, профессиональная карьера, женщина-руководитель, образовательная организация

На сегодняшний день мотивы профессиональной карьеры у женщин-руководителей изучены недостаточно, практически отсутствуют исследования, касающиеся мотивации профессиональной карьеры у женщин-руководителей в образовательных организациях.

Мотив, согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, побуждает человека к постановке задачи, к выявлению той цели, которая, будучи представлена в определенных условиях, требует выполнения действия, направленного на создание или получение предмета, отвечающего требованиям мотива и удовлетворяющего потребность [3].

Нам близок подход к выделению и классификации мотивов по видам активности, в частности профессиональной. На основании структуры мы разделяем классификацию, предложенную М.Ш. Магомед-Эминовым, в которой автор выделяет обобщённые устойчивые мотивы профессиональной деятельности, выражающиеся в индивидуально-личностных особенностях [1].

Мотивы профессиональной деятельности, согласно положений Т.Э. Алексеевой, Е.М. Баришовец, И.Б. Котовой, Е.Н. Шиянова, играют ведущую роль в достижении профессиональной карьеры педагогов и выступают показателем эффективного управления в образовательном комплексе [2].

Руководитель образовательного учреждения – ключевая фигура в образовательном пространстве учебного заведения. С точки зрения И.И. Серёгиной и Ю.В. Татарника мотивация профессиональной карьеры женщин-руководителей специфична, имеет подвижный характер и меняется под влиянием определенных факторов, при сохранении трех факторов в различной ранговой последовательности социальных потребностей: деньги, интерес, самореализация [4]. Однако преобладающими мотивами высокой деловой активности женщин является потребность не в материальных благах, а в самореализации и активной деятельной жизни. Это подтверждается такими фактами, как высокая мобильность женщин и тяга к инновациям. Причем эти усилия выступают главными составляющими готовности женщин к осуществлению карьеры [5].

Настоящее исследование было проведено в период с 2019 по 2020 гг. на базе общеобразовательных школ г. Благовещенска и Амурской области. В исследовании приняли участие 40 женщин-руководителей в возрасте от 35 до 55 лет. 65 % женщин-руководителей в возрасте от 45 до 55 лет и 35 % женщин-руководителей в возрасте от 35 до 44 лет. Средний возраст респондентов составил 46,9 лет. Стаж руководящей педагогической деятельности от 3 до 12 лет.

Результаты опросника «Якоря карьеры» Э. Шейна показали, что у женщин-

руководителей в возрасте от 35 до 44 лет карьерные ориентации направлены на проявление профессиональной компетентности, возможность воплощать в работе свои идеалы и ценности, стабильность в работе. Женщины-руководители стремятся стать профессионалами в занимаемой должности, для них важно видеть конкретные плоды своей работы, даже если они и не выражены в материальном эквиваленте. Они готовы управлять другими в пределах своей компетенции, но управление не представляет для них особого интереса; отождествляют работу со своей карьерой. Их потребность в безопасности и стабильности ограничивает выбор вариантов карьеры.

Женщины, занимающие руководящие должности в образовательном учреждении, в возрасте от 45 до 55 лет ищут признания своих талантов, что должно выражаться в статусе, соответствующем их мастерству; предпочитают выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам. Основной тезис построения их карьеры – получить возможность максимально эффективно использовать их таланты и опыт для реализации общественно важной цели. Для них карьера ассоциируется с общим стилем жизни, уравновешивая потребности человека, семьи и карьеры. Цель их карьеры – создать новое, организовать свое дело, воплотить в жизнь идею, принадлежащую только им.

В результате исследования социально-психологических установок в потребностно-мотивационной сфере с помощью опросника О.Ф. Потемкиной выявлено, что женщины-руководители в возрасте от 35 до 44 лет в большей степени ориентированы на материальное стимулирование, карьерный рост, одобрение коллектива, престиж; они ставят высокие цели, но стремятся лишь к той работе, которая интересна и приносит видимый результат, готовы жертвовать своими интересами ради других. У женщин-руководителей в возрасте от 45 до 55 лет преобладает ориентация на материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, стремление к тому, чтобы труд приносил пользу, они стремятся к кооперированию своих действий с другими ради достижения наилучшего результата.

В обеих выборках женщин, занимающих руководящие должности в образовательном учреждении, можно выделить общее в потребностно-мотивационной сфере. Так у женщин-руководителей в возрасте от 35 до 44 лет и в возрасте от 45 до 55 лет преобладают ориентации на материальное стимулирование, одобрение коллектива и престиж своей педагогической деятельности.

Таким образом, в результате исследования были выявлены ведущие мотивы профессиональной карьеры, психологические установки и карьерные ориентации личности у женщин-руководителей.

Библиографический список

1. Алексеева Т.Э. Мотивация профессионально-педагогической деятельности педагога – акмеологический подход / Т.Э. Алексеева // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2009. – № 7. – С. 120-126.

2. Котоманова О.В. Особенности профессиональной карьеры женщины / О.В. Котоманова // Вестн. Бурят госун-та. Вып. 5: Психология, социальная работа. – УланУдэ: Изд-во Бурят, гос. ун-та, 2008. – С. 218-220.

3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 2001. – 304 с.

4. Серёгина И.И. Особенности профессиональной карьеры женщин-руководителей / И.И. Серёгина // [Электронный ресурс] режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?&lang

5. Татарник Ю.В. Штрихи к портрету женщины-предпринимателя / Ю.В. Татарник // Социально-правовой статус женщины в исторической ретроспективе. Материалы международной научной конференции. – Иваново. 24-25 апреля 2017 г. Иваново. – 2017. – С. 108-110.