Очевидно, что на структуру профессионального выгорания педагогов оказывают влияние мотивационный и ценностно-смысловой компоненты личности: для группы молодых учителей вопросы, касающиеся содержания профессиональной деятельности, отходят на второй план, на данном этапе их интересует карьерное продвижение, финансовое благополучие и сотрудничество, а в жизни их в большей степени заботит решение семейных проблем и увлечения, не связанное с трудовой деятельностью. Результаты группы опытных учителей показывают иную картину: у них преобладают внутренние мотивы (ответственность и содержание деятельности), а сферы профессиональной жизни и сферы образования имеют большую значимость.

Полученные результаты следует учитывать при психологическом сопровождении педагогов, подверженных синдрому профессионального выгорания. При работе с молодыми педагогами, вероятно, целесообразно консультирование для расстановки приоритетов жизненных целей, а для опытных учителей более актуальной будет проведение тренингов, направленных на сплочение коллектива и взаимодействие с учениками вне учебной деятельности.

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях: учебник / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
2. Темиров, Т. В. Психологические закономерности динамики психического выгорания личности педагога в современных социальных условиях: автореф. дисс... док. психол. наук / Т. В. Темиров. – Нижний Новгород: НГУ, 2011. – 25 с
3. Форманюк, Т. В. Синдром эмоционального выгорания учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С.54-67.
4. Maslach, C. Adolescent AIDS prevention in context: The impact of peer educator qualities and classroom environments on intervention efficacy: book / C. Maslach. – New York: American Journal of Community Psychology, 1997. – 310 p.

Воропай Д.Ю., Павлова Е.В.

Стилевые особенности саморегуляции учителей школы с различным стажем работы

*ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
(Россия, Благовещенск)*

doi: 10.18411/lj-08-2020-112

idsp: ljjournal-08-2020-112

Аннотация

В статье рассматриваются регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства учителей школы. Показано, что наиболее развитым регуляционным процессом у опрошенных является планирование, наименее – программирование собственной деятельности. Гибкость и самостоятельность у большинства педагогов выражены умеренно. Стилевые особенности саморегуляции сформированы у трети опрошенных. Статистически значимые различия в саморегуляции учителей школы с различным стажем работы минимальны.

Ключевые слова: саморегуляция, стиль саморегуляции, регуляторные процессы, регуляторно-личностные свойства, учителя школы, педагогическая деятельность, стаж работы.

Abstract

The article discusses the regulatory processes and regulatory and personal properties of school teachers. It is shown that the most developed regulatory process among the

respondents is planning, the least – programming their own activities. The majority of teachers are moderately flexible and independent. Stylish features of self-regulation were formed in one third of the respondents. Statistically significant differences in the self-regulation of school teachers with different teaching experience are minimal.

Keywords: self-regulation, style of self-regulation, regulatory processes, regulatory and personal properties, school teachers, teaching activities, teaching experience.

Профессия школьного учителя считается одной из самых сложных и предъявляет повышенные требования не только к его профессиональным, но и личностным, психологическим качествам. Одним из таких качеств является саморегуляция, понимаемая в современных исследованиях как целостная система регуляционных процессов и качеств, обеспечивающих эффективность деятельности человека.

Исследования саморегуляции в отечественной психологической науке базировались на деятельностном и субъектном подходах к изучению психики человека (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский и др.). В связи с этим на современном этапе развития науки саморегуляция рассматривается в контексте ценностных ориентаций, «Я-концепции», самооценки, уровня притязаний личности и самоконтроля [3], в связи с личностным потенциалом [7] и личной профессиональной перспективой [4]. В концепции осознанной регуляции деятельности О.А. Конопкина «под саморегуляцией произвольной активности человека понимается системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей» [6]. О.А. Конопкин рассматривает осознанную саморегуляцию как открытую информационную систему, структура которой универсальна для разных видов деятельности и поведения.

Значительное внимание психологами уделяется стилю саморегуляции. О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, а позднее – Л.С. Улановская, М.А. Андреева и другие ученые отмечали, что вывод о сформированности у человека стиля саморегуляции можно делать только в тех случаях, когда характерные для данного человека особенности регуляции устойчиво проявляются в различных сферах жизни и видах деятельности.

К стилевым особенностям саморегуляции В.И. Моросанова относит: 1) индивидуальные особенности регуляторных процессов (особенности планирования, моделирования, программирования и т.п.); 2) стилевые особенности функционирования всех звеньев системы саморегуляции (регуляторно-личностные свойства самостоятельности, гибкости, надежности, инициативности и т.п.). Она выделяет автономный, оперативный и устойчивый стили саморегуляции [8].

В соответствии с классификацией, предложенной Е.А. Климовым, профессия учителя относится к группе профессий типа «человек – человек» [5], причем одновременно к классам преобразующих и управляющих профессий. Поэтому профессиональная деятельность учителей школы предъявляет повышенные требования к их саморегуляции [2].

В учебной и научной литературе по психологии труда (А.Е. Климов, Н.Н. Пряжников, Э.Ф. Зеер и др.) приводятся различные варианты выделения групп профессионалов в зависимости от стажа работы (с учетом периодов адаптации к профессии, прохождения стадий развития профессионального мастерства, развития эмоционального выгорания и т.д.). В педагогической деятельности первые 3-5 лет работы часто рассматриваются как период «вхождения» в профессию, выработки

навыков учебной, воспитательной, методической работы, взаимодействия с учащимися, накопления методического инструментария. Затраты сил и времени в данный период весьма высоки в соотношении с конечным результатом. Последующие 10-15 лет рассматриваются как период максимальной продуктивности на фоне снижения затрат времени и усилий на выполнение отдельных трудовых действий. В последующем возможно либо дальнейшее повышение профессионального мастерства, либо накопление «трудовой усталости», стереотипизация деятельности, снижение ее продуктивности; уменьшается гибкость в принятии решений.

Целью нашего исследования является изучение особенностей саморегуляции учителей школы с различным стажем работы. Гипотеза исследования: у учителей с различным стажем работы в разной степени выражены регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства. Исследование проведено на базе одного из лицеев г. Благовещенска Амурской области (номер не указан по рекомендации администрации учебного заведения). На предварительном этапе исследования были отобраны методом рандомизации 30 учителей в возрасте от 22 до 57 лет, со стажем работы от 1 до 33 лет. Из числа испытуемых двое мужчин и двадцать восемь женщин. Для сбора эмпирических данных была использована «Методика диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова), для статистической обработки данных – критерий Манна-Уитни.

Учителя были разделены на три группы в соответствии со стажем работы:

- 1) Со стажем работы от 1 до 5 лет – составили 30 % выборки. В данную группу вошли 8 женщин в возрасте 22-25 лет и 1 мужчина 29 лет.
- 2) Со стажем работы от 6 до 15 лет – составили 43,3 % выборки. В данную группу вошли 12 женщин в возрасте 27-32 года и 1 мужчина 30 лет.
- 3) Со стажем работы более 15 лет – составили 26,7 % выборки. В данную группу вошли 8 женщин в возрасте 40-57 лет.

В процессе обработки и анализа эмпирических данных было выявлено, что более чем у половины учителей со стажем работы до пяти лет включительно сформированы навыки планирования собственной деятельности и учета внешних и внутренних условий, влияющих на достижение поставленных целей (шкалы «Планирование» и «Моделирование») (рисунок 1).

Рисунок 1. Показатели саморегуляции учителей со стажем работы 1-5 лет

Оценивание результатов собственной деятельности у значительной части опрошенных педагогов развито недостаточно, что проявляется в неполном или

недостаточно точном понимании причин и факторов, приведших к тем или иным эффектам. Также у молодых учителей умеренно выражена гибкость в принятии решений, у трети опрошенных выявлен низкий уровень самостоятельности (что может быть объяснено пока еще небольшим опытом и профессиональным мастерством). Общий уровень саморегуляции более чем у половины учителей в данной группе высокий, у остальных – средний, что в целом благоприятно для профессиональной деятельности.

В группе учителей со стажем работы от 6 до 15 лет, так же, как и в первой группе, более чем у половины высоко развиты навыки планирования и моделирования деятельности (рисунок 2). В отличие от первой группы, у большей части опрошенных выражена способность адекватно оценивать свою деятельность, ориентируясь на достаточно устойчивые и объективные критерии.

Рисунок 2. Показатели саморегуляции учителей со стажем работы 6-15 лет

В то же время, более чем у трети учителей со стажем работы от 6 до 15 лет выявлено неумение (или нежелание) продумывать последовательность своих действий, стремление действовать спонтанно (шкала «Программирование»). С одной стороны, это может быть связано с накопленным педагогическим опытом, позволяющим успешно справляться с привычными ситуациями, с другой – может привести к нежелательным результатам в нестандартных ситуациях. Уровень гибкости и самостоятельности у большей части опрошенных в данной группе соответствует среднему. Как и учителя с малым стажем работы, около трети опрошенных в данной группе проявляют низкий уровень самостоятельности. У 15,4 % выявлен низкий общий уровень саморегуляции, что может косвенно свидетельствовать о накоплении «профессиональной усталости». У 30,8 % опрошенных уровень саморегуляции высокий.

Среди учителей со стажем работы более 15 лет отсутствуют респонденты с низкими показателями регуляторных процессов (рисунок 3). У большей части опрошенных ярко выражена способность планировать собственное время и деятельность, умеренно – моделирование, программирование и оценивание результатов. Подобные результаты могут свидетельствовать как о богатом профессиональном опыте, позволяющем сократить рефлекссию процесса и результатов труда, так и о профессиональной стагнации, проявляющейся, в том числе, в использовании стереотипных, привычных форм и методов деятельности. О допустимости второй интерпретации свидетельствует наличие в данной части выборки учителей с низкими показателями гибкости и самостоятельности. Общий уровень саморегуляции у четверти учителей со стажем работы более 15 лет высокий, у остальных – средний.

Рисунок 3. Показатели саморегуляции учителей со стажем работы более 15 лет

При сравнении показателей саморегуляции учителей с различным стажем работы статистически значимые различия были выявлены только между группами опрошенных со стажем от 1 до 5 лет и стажем от 6 до 15 лет по уровню программирования собственной деятельности ($U = 27,0$ при $p = 0,039$): учителя с меньшим стажем работы в большей степени склонны к продумыванию собственных действий, возможных помех и способов их преодоления.

Анализ сочетания выраженности регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств учителей школы позволил установить, что лишь у 33,3 % опрошенных стилевые характеристики саморегуляции выражены достаточно ярко. У 13,3 % опрошенных был определен устойчивый стиль саморегуляции, который характеризуется хорошей сформированностью процессов планирования, моделирования и оценки результатов и недостаточностью развития процессов программирования. У 10 % респондентов был выявлен оперативный стиль саморегуляции второго типа, который отличается развитостью звена программирования. Так же в выборке выявлены по одному учителю (по 3,3 %) с автономным стилем саморегуляции организованного типа; автономным стилем саморегуляции контрольно-корректирующего типа и оперативным стилем саморегуляции первого типа, который характеризуется высокой развитостью процессов моделирования и низкой сформированностью регуляторного звена планирования и программирования. Учителя со сформированным стилем саморегуляции присутствуют в каждой из рассматриваемых групп.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств у большинства опрошенных учителей школы находится на среднем и высоком уровнях. Это может свидетельствовать о достаточной сформированности механизмов компенсации регуляторных процессов в саморегуляции процесса деятельности и достаточно эффективном построении, поддержании и управлении своей внешней и внутренней активностью в процессе достижения поставленных целей профессионального и личностного развития.

Выявленные различия в процентном распределении педагогов с различным стажем работы в зависимости от выраженности регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств можно рассматривать как тенденции, нуждающиеся в дальнейшем эмпирическом изучении на большей выборке.

1. Андреева, М.А. Стилевые особенности саморегуляции поведения в деятельности руководителя // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6-2 (31). – С. 262-264.

2. Белоус, О.В. Формирование осознанной саморегуляции педагогической деятельности как фактор становления профессионала // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Выпуск 7(85). – С. 5-8.
3. Грибенникова, Э.А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.05. – М., 1995. – 23 с.
4. Заводчиков, Д.П., Манякова, П.О. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samoregulyatsii-i-lichnoy-professionalnoy-perspektivy-studentov/viewer>.
5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
6. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: URSS: Ленанд, 2010. – 316 с.
7. Леонтьев, Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18-37.
8. Моросанова, В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник московского университета. – 2010. – № 1. – С. 36-45.
9. Улановская Л.С. Диагностика структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – М., 2011. – 30 с.

Дмитриева С.Н.¹, Заплетнюк М.В.¹, Головачева Н.А.², Халин Б.Ю.³, Дмитриев Н.А.⁴

Биохимические и микроструктурные свойства сельди для детского питания с учетом влияния на их эмоциональное развитие

¹ООО «ИДАС-КЛИН»

²Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)

³«Департамент здравоохранения города Москвы»

⁴Психологический центр «Дом»
(Россия, Москва)

doi: 10.18411/lj-08-2020-113

idsp: ljjournal-08-2020-113

Аннотация

В питании для детского и взрослого населения присутствует существенное различие. В детском возрасте, не зависимо от лет ребенка, необходимость в энергетических веществах значительно больше, чем требуется старшему поколению, что зависит от активного роста маленького организма. Важное значение в формировании пищевой и физиологической полноценности мяса рыб играет наличие в ней витаминов гр.А и D, поскольку в мясной и растительной пище они отсутствуют. Благодаря высокой пищевой ценности, рыбная продукция широко применяется в детском и диетическом питании.

Ключевые слова: селедка, производство, рыба, детское питание, эмоциональное развитие

Abstract

The diet for children and adults there is a significant difference. In childhood, regardless of the age of the child, the need for energy substances is much greater than that required by the older generation, which depends on the active growth of a small organism. Important in the formation of nutritional and physiological usefulness of fish meat is the presence in it of vitamins gr.A & D, because meat and plant foods they are missing. Due to their high nutritional value, fish products are widely used in baby and diet food.

Keywords: herring, production, fish, baby food, emotional development.

В питании детей и взрослых присутствует существенное различие [12].

В детстве, особенно у детей младшего возраста, потребность в энергетических и пищевых веществах значительно выше, чем у взрослых, что основано бурными