

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

Факультет социальных наук
Кафедра психологии и педагогики
Направление подготовки 37.03.01 – Психология

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой

_____ Е.А. Иванова
« _____ » _____ 2017 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему: Особенности агрессивности и мотива власти учителей школы

Исполнитель
студент группы 364сб1

Ю.Д. Феоктистова

Руководитель
доцент, канд.псих.наук

Н.А. Кора

Нормоконтроль

В.С. Клемес

Благовещенск 2017

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

Факультет социальных наук
Кафедра психологии и педагогики
Направление подготовки 37.03.01 – Психология

УТВЕРЖДАЮ
Зав. кафедрой
_____ Е.А. Иванова
« _____ » _____ 2017 г.

ЗАДАНИЕ

К выпускной квалификационной работе студентки **Феоктистовой Юлии Дмитриевны**

1. Тема выпускной квалификационной работы: **Взаимосвязь агрессивности и мотива власти учителей школы**

(утверждена приказом от _____ № _____)

2. Срок сдачи студентом законченной работы (проекта) 11.01.2017 г.

3. Исходные данные к выпускной квалификационной работе: Изучение профессиональной деятельности в рамках концепции профессионального становления личности, разработанной Э.Ф. Зеером и его научной школой, основано на исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Г.В. Суходольского, В.Д. Шадрикова и других. Так, В.Д. Шадриков связывает агрессию с реализацией фундаментальных мотивов личности – стремлением к доминированию и лидерству.

4. Содержание выпускной квалификационной работы (перечень подлежащих разработке вопросов): 1. Основные подходы к исследованию агрессивности в психологи. 2. Особенности профессиональной деятельности учителей школы. 3. Роль мотива власти в проявлении агрессивности учителей школы. 4. Эмпирическое исследование взаимосвязи агрессивности и мотива власти учителей школы.

5. Перечень материалов приложения: (наличие чертежей, таблиц, графиков, схем, программных продуктов, иллюстративного материала и т.п.) Результаты исследования представлены в рисунках (5) и таблицах (1).

6. Консультанты по выпускной квалификационной работе (с указанием относящихся к ним разделов) Нет.

7. Дата выдачи задания 07.09.2016 г.

Руководитель выпускной квалификационной работы Кора Н.А., доцент, канд. псих. наук.
(фамилия, имя, отчество, должность, ученая степень, ученое звание)

Задание принял к исполнению (дата):

_____ (подпись студента)

РЕФЕРАТ

Бакалаврская работа содержит 49 с., 5 рисунков, 1 таблицу, 4 приложения, 54 источника литературы.

АГРЕССИВНОСТЬ, АГРЕССИЯ, АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ, ЛИЧНОСТНАЯ АГРЕССИВНОСТЬ, КОНФЛИКТНОСТЬ, МОТИВ ВЛАСТИ, СТРЕМЛЕНИЕ К ВЛАСТИ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В первой главе анализируются основные подходы к исследованию агрессивности в отечественной и зарубежной психологии, характеризуется профессиональная деятельность педагогов, изучается роль мотива власти в проявлении личностной агрессивности учителей школы.

Во второй части работы представлены результаты исследования взаимосвязи агрессивности и мотива власти учителей школы.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
1 Теоретические основы взаимосвязи агрессивности и мотива власти учителей школы	7
1.1 Основные подходы к исследованию агрессивности в психологии	7
1.2 Особенности профессиональной деятельности учителей школы	15
1.3 Роль мотива власти в проявлении агрессивности учителей школы	22
2 Исследование взаимосвязи агрессивности и мотива власти учителей школы	30
2.1 Организация и методы исследования	30
2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования	35
Заключение	43
Библиографический список	45
Приложение А Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Ильин Е.П., Ковалев П.А.)	50
Приложение Б Методика «Мотив власти» (Ильин Е.П.)	53
Приложение В Методика диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности	54
Приложение Г Сводные таблицы результатов исследования	55

ВВЕДЕНИЕ

Профессия педагога (учителя, воспитателя, преподавателя) относится к профессиям социономического типа наиболее подверженного профессиональным деформациям, чем представители других типов профессий. Данное предположение объясняется спецификой взаимодействия субъекта деятельности с объектом своего труда, характерной для профессии типа «человек–человек», а также особенностями делового межличностного общения.

Объект педагогического труда – ученик (учащиеся) – представляет собой один из самых сложных объектов профессиональной деятельности. Глубокая степень проникновения в сущность объекта труда требует определенной психологической готовности к восприятию и принятию личности учащегося, к переходу от контекста своей жизненной ситуации к контексту социальной ситуации развития ученика. Но восприятие учащихся не может быть одинаковым, оно связано с разными профессиональными стереотипами, ценностными, моральными установками, индивидуальным образом учащегося, возникающим в процессе взаимодействия. Качество и характер педагогического взаимодействия обуславливают его продуктивность.

Изучение профессиональной деятельности в рамках концепции профессионального становления личности, разработанной Э.Ф. Зеером и его научной школой, основано на исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Г.В. Суходольского, В.Д. Шадрикова и других. Так, В.Д. Шадриков связывает агрессию с реализацией фундаментальных мотивов личности – стремлением к доминированию и лидерству. Агрессивное поведение, по его мнению, направлено на самоутверждение и соперничество. Реализация, равно как и депривация этих потребностей, может приводить к агрессии в поведении и деятельности человека. Само стремление к доминированию обусловлено широкими социальными возможностями для самореализации личности в условиях современного этапа развития общества: возникновения новых

профессий, повышения значимости общественной деятельности, жесткой конкуренции на рынке труда. В таких обстоятельствах проявление доминирующих и агрессивных тенденций в поведении человека давно стали нормой борьбы за выживание и достижение более привлекательного положения или статуса.

Цель исследования – изучение взаимосвязи агрессивности и мотива власти у учителей школы.

Объект исследования – агрессивность как свойство личности.

Предмет исследования – взаимосвязь агрессивности и мотива власти у учителей школы.

Гипотеза исследования – существует взаимосвязь агрессивности и мотива власти у учителей школы, а именно: чем выше уровень агрессивности, тем более выражена склонность к власти у учителей школы.

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературу по проблеме взаимосвязи агрессивности и мотива власти у учителей школы.
2. Исследовать агрессивность и мотив власти, проявляющиеся в педагогической деятельности учителей школы.
3. Выявить характер взаимосвязи агрессивности и мотива власти у учителей школы.

База исследования – Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа № 16 города Благовещенска».

Выборка – 24 чел.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ АГРЕССИВНОСТИ И МОТИВА ВЛАСТИ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ

1.1 Основные подходы к исследованию агрессивности в психологии

Ученые различают агрессию (специфическую форму поведения) и агрессивность (психическое свойство личности) [44]. Так, А. Басс определяет первую «как реакцию, как физическое действие или угрозу такого действия со стороны одного человека, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другого человека, в результате чего организм другого человека получает болевые стимулы» [47].

В настоящее время появляется все больше сторонников представления об агрессии как о мотивированных внешних действиях, нарушающих нормы и правила сосуществования, наносящих вред, причиняющих боль и страдание людям [45].

Не менее важно рассматривать агрессию не только в качестве поведения, но также и психического состояния, выделяя познавательный, эмоциональный и волевой компоненты. Первый – это понимание ситуации как угрожающей. Некоторые психологи, например Лазарус, считают основным возбудителем агрессии угрозу, полагая, что последняя вызывает стресс, а агрессия является реакцией на него. Но далеко не всякая угроза приводит к агрессии или провоцирует ее.

Важен и эмоциональный компонент. Будучи агрессивным, человек испытывает сильный гнев, ярость. Но не всегда происходит именно так, да и не всякий гнев подталкивает к агрессии. Эмоциональные переживания недоброжелательности, злости, мстительности нередко сопровождают агрессивные действия, хотя не всегда ведут к ним. Не менее выражен в последних и волевой компонент – целеустремленность, настойчивость, решимость, инициативность, смелость.

Итак, **агрессивность** – свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих

целей. Агрессия – проявление агрессивности в деструктивных действиях, направленных на нанесение вреда тому или иному лицу.

Агрессивность может быть управляемой и неуправляемой. Управляемая агрессивность может быть полезна, например, в решении конфликтных ситуаций, в которых задела ваши интересы, а на попытку решить «по-хорошему» не отреагировали. Неуправляемая агрессивность скорее вредна, как и неуправляемый страх, неуправляемая радость и любая другая неуправляемая эмоция [46]. Агрессивность не уместна в отношениях между близкими людьми и друзьями, кроме шуточной агрессивности, когда агрессивность – это игра, обе стороны заинтересованы в такой игре, воспринимают происходящее как игру и получают от этого удовольствие.

Степень агрессивности бывает различной – от едва заметной, до максимальной. Вероятно, у гармонически развитой личности агрессивность должна присутствовать. Потребности индивидуального развития и общественной практики формируют в людях способность к устранению препятствий, а подчас и к физическому преодолению того, что противодействует этому процессу. Т.В. Шипунова говорит о том, что полное отсутствие агрессивности приводит к податливости, невозможности занимать активную жизненную позицию [50]. Вместе с тем чрезмерное ее развитие (как акцентуация) начинает определять весь облик личности, превращая последнюю в конфликтную, не идущую на социальную кооперацию. В своем крайнем выражении она становится патологией (социальной и клинической): агрессия утрачивает рационально-избирательную направленность и превращается в привычный способ поведения, проявляясь в неоправданной враждебности, злобности, жестокости, негативизме.

Агрессивные проявления бывают:

- 1) средством достижения определенной цели;
- 2) способом психологической разрядки, замещения блокированной потребности;
- 3) самоцелью;

4) способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении [47].

В исследованиях ученых определенное место занимает изучение специфики влияния на формирование агрессивности окружающей человека среды. В работах Р. Барона, Д. Зильманна, Дж. Карлсмита, Ч. Мюллера и других проводится идея о том, что агрессия никогда не возникает в вакууме и что ее существование во многом обусловлено некоторыми аспектами окружающей естественной среды, которые провоцируют ее возникновение и влияют на форму и направление ее проявлений [50].

Среди таких стрессоров они выделяют физические, к которым относят шум, жару, загрязнение воздуха и т.д., и межличностные, включающие в себя территориальное вмешательство, нарушение персонального пространства, высокую плотность проживания людей. Однако лабораторные эксперименты, а также многочисленные социальные наблюдения показывают, что эти стрессоры не всегда производят одни и те же эффекты. В результате западные ученые приходят к следующим выводам:

1) стрессоры среды не увеличивают прямо и однозначно степень агрессивности;

2) они могут влиять на нее лишь в том случае, когда (возбужденный таким образом индивид как бы заранее был предрасположен к нападению; нарушается способность личности к адекватной переработке получаемой ею информации; прерывается осуществляемое в данный момент поведение);

3) физические стрессоры увеличивают степень враждебности лишь до определенного предела, после которого она резко падает по мере того, как замещающие ее инструментальные акты устраняют негативные последствия действий стрессора [45].

Еще менее изученным является вопрос о влиянии на агрессию межличностных стрессоров, к которым относят территориальное вмешательство, нарушение персонального пространства и высокую плотность населения. Работ по этой проблематике пока немного, да и в тех, которые

имеются, постоянно проводится мысль о необычайной сложности установления прямой зависимости между агрессией и этими факторами.

В своем стремлении связать ряд внешних факторов с проявлениями агрессивности западные исследователи обращаются к изучению последствий употребления алкоголя и наркотиков. В работах, главным образом американских, а также ряда западноевропейских ученых выявлены некоторые особенности действия марихуаны, барбитуратов, амфетамина и кокаина [47]. Более тщательно рассмотрены отрицательные последствия принятия алкоголя, особенно для выяснения влияния его на агрессивное поведение личности. При этом учитывается подобное же воздействие на человеческий организм и наркотиков.

Согласно итогам многочисленных экспериментов современные исследователи отводят большую роль в возникновении агрессивности личности различного рода сигналам среды, с которыми так или иначе вынуждены взаимодействовать субъекты. Непосредственное социальное окружение, в котором они находятся, во многом приобретает роль и значение опосредствующего фактора, который, взаимодействуя с индивидами, побуждает их (или сдерживает) к агрессивным действиям.

В рамках второго направления, изучающего влияние внутренних факторов на проявления агрессивности, ученые, как П. Белл, Э. Доннерштейн, Э. О'Нил, Р. Роджерс и другие, уделяют большое внимание расовой принадлежности индивида [46]. Среди внутренних факторов, влияющих на степень агрессивности и особенности ее проявления, ученые выделяют генетическую обусловленность индивида. Как отмечают М.В. Алфимова и В.И. Трубников отмечают, близнецовые и семейные исследования позволяют заключить, что индивидуальные различия агрессивности в существенной степени (почти на 50 %) обусловлены генетическими факторами. Часть генов, влияющих на различия в данной психологической характеристике, является общей для разных типов агрессивного поведения и некоторых черт темперамента (эмоциональности и импульсивности) [46].

По мнению этих авторов, повышенная агрессивность у лиц с различными хромосомными аномалиями является во многих случаях частью общего дезадаптационного синдрома, в формирование которого существенный вклад вносят собственно психологические факторы. Но, не смотря на великое множество исследований причин агрессивного поведения, большинство современных психологов считают правомерным выделение теории социального научения, как одной из наиболее правдоподобно объясняющих причины агрессии. В современной психологии эта теория подразумевает определенную роль наследственности и влияния процесса социализации. Авторы, занимающиеся этой проблемой, отводят важную роль раннему опыту воспитания ребенка в конкретной культурной среде, семейным традициям и эмоциональному фону отношений родителей к ребенку [47].

По мнению Э. Фрома, агрессивность как некая совокупность свойств личности, формируется преимущественно в детском и подростковом возрасте. Первоначально она возникает как конкретно-ситуативные явления, источник которых – внешние обстоятельства [45]. Агрессивные, жестокие поступки малолетних детей еще не определяются внутренней логикой их характера, а обусловлены сиюминутными побуждениями без учета и понимания их нравственного значения. Однако в результате неоднократного повторения такого поведения, когда отсутствуют должная его оценка и корректирующие воздействия, оно постепенно становится устойчивым, не связывается более с конкретной ситуацией, в которой первоначально возникает, превращается в черту личности.

У агрессивных лиц еще в детском и подростковом возрасте формируется готовность воспринимать, оценивать объекты, ситуации, действия других людей как угрожающие или враждебные и поступать по отношению к ним в соответствии с данной оценкой. Установочный характер подобного поведения проявляется в том, что оно регулируется не только на осознаваемом, но и на неосознаваемом уровне [46]. Нередко жестокие, агрессивные действия не расцениваются человеком таковыми, а считаются естественными, морально

оправданными (это обусловлено механизмами психологической защиты и самореабилитации).

В психологии выделяются два вида агрессивности:

1) агрессивность «доброкачественная» (инструментальная). Термин введён Э. Фроммом для обозначения тех форм агрессивного поведения, которые «обслуживают жизнь» и не несут первично деструктивного заряда. К подобным формам, в частности, относится псевдоагрессия, а также «агрессия обороны». Последняя форма поведения имеет сложный генез, часто мотив обороны является лишь пусковым механизмом подлинной агрессивности: «тронь меня, и я убью тебя».

2) агрессивность «злокачественная» (враждебная агрессия). Неадаптивная форма агрессивности, присущая, согласно Э. Фромму, исключительно человеку и имеющая не столько биологические, сколько социальные корни. Это различные формы жестокости и насилия, несексуальный, анально-накопительский и иные формы садизма и некрофилия — как наиболее ярко выраженная форма разрушительного и саморазрушительного поведения [44].

По мнению Л. Берковиц, личностными особенностями, которые влияют на развитие агрессивности, являются:

- склонность к импульсивным поведенческим актам;
- эмоциональная восприимчивость;
- склонность испытывать чувство неудовлетворенности, ранимость, дискомфорт;
- вдумчивость (инструментальная агрессия) – рассеянность (эмоциональная агрессия);
- враждебная атрибуция – интерпретация любых стимулов как враждебности (неоднозначных) [50].

Можно обозначить еще один ряд значений агрессивности, который характеризует «позитивную» агрессивность и существенным образом отличает ее от «негативной» агрессивности. К коннотациям «позитивной» агрессивности относят настойчивость, напористость, спортивную злость, решительность,

мужество, смелость, храбрость, отвагу, амбиции, справедливое негодование, сопротивление доминированию других людей, силу воли, самоутверждение, и т. п. Майерс замечает, что нужно различать поведение самоуверенное, энергичное, направленное на достижение поставленной цели, и поведение, единственная цель которого – причинить боль, навредить или разрушить. Можно отнести первое к позитивной агрессивности, второе – к негативной агрессивности. Классификация, основанная на оппозиции позитивной агрессии против негативной агрессии, приводится в зарубежной литературе.

Рассматривая негативность и позитивность агрессивности, можно выделить две относительно самостоятельные темы: негативность и позитивность в отношении 1) агрессивного поведения и 2) агрессивности личности. Агрессивное поведение, направленное на причинение вреда другому человеку, определяется как деструктивное. Агрессивное поведение, направленное на преодоление препятствий без намерения причинить другому человеку боль и вред, определяется как конструктивное [45].

В пользу конструктивного агрессивного поведения свидетельствуют действия, которые могут включать в себя агрессивное поведение, продиктованное общественно значимыми целями. Например, отдельные аспекты деятельности военного, соревнования и ожидание награды, некоторые виды спортивной деятельности (бокс, борьба), педагогические взаимоотношения, наказание, ведение переговоров и т. д. Это поведение характеризуется тем, что человек преодолевает препятствия, противодействует, наступает, проникает в сознание другого человека, но не причиняет ему страдание, зло или ущерб.

При дифференциации агрессивности личности на негативную и позитивную, упор делается на стабильности и трансситуативности черт личности. Одни черты личности могут быть «негативными», а другие «позитивными». У негативной и позитивной агрессивности есть общие признаки. Так, их сходство может прослеживаться в отношении наличия

общего энергетического потенциала, высокой активности и настойчивости при преодолении преград и достижении поставленной цели (Ениколопов В.). Из психологического словаря также можно выделить общие для негативной и позитивной агрессивности признаки: энергичное (активное) преследование собственных целей, склонность доминировать, готовность бороться. К этим значениям можно добавить склонность атаковать, выходить за границы своего «Я» в мир другого человека (в форме вторжения), решительность, силу воли, спортивную злость, и т. п. Эти признаки могут быть в основе как негативной, так и позитивной агрессивности. В то же время эти признаки могут свидетельствовать о том, что позитивная агрессивность есть собственно агрессивность [34].

В агрессивности выражается отношение к тому, что человеку предстоит сделать или его отношение к людям (Ильин Е.П.). По этому основанию склонность или готовность к агрессии можно рассматривать в негативном (негативное отношение к людям) и в позитивном (позитивное отношение к людям) ключе. Значит, отношение к людям может служить критерием дифференциации агрессивности на негативную и позитивную [14].

Можно отметить три ключевых признака, придающих агрессивности личности негативный характер. Ими могут быть личностные диспозиции: причинять вред или ущерб людям, склонность к принуждению, склонность нарушать права людей. Существенные признаки позитивной агрессивности можно было бы обозначить, в первом приближении, в виде оппозиций признакам негативной агрессивности. Это склонность защищать свои интересы; склонность быть уверенным в себе, активным, наступательным, напористым; склонность энергично и открыто обращать внимание на себя, собственные цели и интересы, т. е. быть склонным к энергичному самовыражению и самореализации.

Различия между негативной и позитивной агрессивностью по обозначенным выше признакам, однако, оставляют у них и нечто общее: энергичное преследование собственных целей, готовность бороться и

преодолевать преграды, склонность атаковать и выходить за границы своего «Я», и т. п. Следовательно, как в негативном, так и в позитивном плане речь идет об агрессивности как таковой.

Таким образом, в психологии агрессивность рассматривается как устойчивая характеристика субъекта, которая отражает его склонность к поведению, целью которого выступает причинение окружающему миру вреда или выражения гнева, злости, направленного на внешние объекты. Причинами агрессивности человека выступают как разного рода конфликты и иные проблемы (чувство одиночества, психические травмы, строгое воспитание, переутомление, неустроенность личной жизни и др.). Признаки агрессивного человека проявляются в болезненном отношении восприятия собственного Я с окружающими людьми.

1.2 Особенности профессиональной деятельности учителя

В педагогической психологии проблема изучения труда учителя как целостной системы – одна из важнейших научно-практических проблем.

Педагогическая деятельность – это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания. Выделяют разные виды педагогической деятельности - обучающая, воспитательная, организаторская, пропагандистская, управленческая, консультационно-диагностическая, деятельность по самообразованию [23]. Все эти виды деятельности имеют некоторое общее строение и вместе с тем своеобразие.

В настоящее время наиболее перспективным является направление, связанное с применением системного подхода к анализу педагогической деятельности, а также с построением моделей этой деятельности. Применяя общую теорию систем к педагогике, Л.М. Митина выделила структурные и функциональные компоненты педагогической системы. Многолетние исследования показали, что таких структурных компонентов пять: субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогической коммуникации. Все структурные

компоненты педагогической системы имеют связь между собой.

Разрабатывая проблему педагогической деятельности, А.К. Маркова выделила и описала психологическую структуру деятельности учителя. Ею было выделено пять функциональных компонентов:

- 1) гностический,
- 2) конструктивный,
- 3) организаторский,
- 4) коммуникативный,
- 5) проектировочный и собственно конструктивный компоненты [20].

Таким образом, в основе описания педагогической деятельности лежит пятикомпонентная структура. Гностический компонент – связан со сферой знаний педагога. Причём речь здесь идёт не только о знании своего предмета, но и о знании средств педагогической коммуникации, о знании психологических особенностей личности учащихся, а также об особенностях своей личности и деятельности. Проектировочный компонент - включает в себя дальние, перспективные цели обучения и воспитания, а также отражение и способы их достижения.

Конструктивный компонент – отражает особенности конструирования педагогом собственной деятельности и деятельности учащихся с учётом ближайших целей обучения и воспитания. Коммуникативный компонент характеризует специфику взаимодействия преподавателя с учащимся; при этом акцент делается на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, с достижением дидактических целей. Организаторский компонент связан с умением педагога организовать как деятельность учащегося, так и свою собственную. В целом необходимо подчеркнуть, что не только организаторский, но и все другие компоненты в этой модели часто описываются через систему соответствующих умений учителя, к тому же нетрудно заметить, что представленные компоненты не только взаимосвязаны, но иногда и достаточно сильно пересекаются [17].

Доминирование той или иной функции в деятельности преподавателя

указывает, что и деятельность учащихся имеет определённый вид, поскольку реализуется определённый метод обучения. Конструктивная деятельность преподавателя как реализация четырёх функций позволяет выделить то общее, что характеризует процесс обучения, протекающий в весьма различных условиях.

Оригинальная концепция деятельности учителя разработана в трудах А.К. Марковой. В структуре труда учителя ею выделяются следующие составляющие:

- 1) профессиональные педагогические умения;
- 2) профессиональные психологические позиции;
- 3) установки учителя;
- 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [20].

В рамках своей концепции А.К. Маркова выделяет и подробно описывает десять групп педагогических умений. Первая группа педагогических умений включает в себя умение увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать её в виде педагогических задач; умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика, как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса; умение изучать и преобразовывать педагогические задачи, принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределённости; умение предвидеть близкие и отдалённые результаты решения педагогических задач.

Вторую группу педагогических умений составляют: умение работать с содержанием учебного материала; способность к педагогической интерпретации разнообразной информации; формирование у школьников общеучебных и социальных умений навыков; демонстрация межпредметных связей; умение изучать у учащихся состояние отдельных психологических функций, определять реальные учебные возможности школьников, умение исходить из мотивации самих учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса, умение отбирать и применять сочетание

приёмов и форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя.

Третья группа педагогических умений: умение использовать психолого-педагогические знания и осведомлённость в современном состоянии психологии и педагогики; умение соотносить затруднения учащихся с недочётами в своей работе; умение строить планы развития своей педагогической деятельности.

Четвёртая группа умений – это приёмы постановки широкого спектра коммуникативных задач, из которых самыми главными являются создание условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнёра по общению.

Пятая группа умений включает в себя приёмы, способствующие достижению высоких уровней общения. К таким приёмам относятся: умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика, умение встать на точку зрения ученика, умение создать обстановку доверительности, терпимости к другому человеку; умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации [20].

Шестая группа умений – это прежде всего умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии; умение реализовать и развить свои педагогические способности; умение управлять своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер.

Седьмая группа умений состоит из способностей осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, умения укреплять свои сильные стороны.

Восьмая группа умений включает умение определять знания учащихся в начале и в конце учебного года; умение определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце года; умение выявить отдельные показатели обучаемости.

Девятая группа умений – это оценка учителем степени воспитанности школьника и его воспитуемости как таковой; умение по поведению распознавать насколько согласованы нравственные нормы и убеждения школьников; умения учителя увидеть личность ученика в целом – во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает; умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности отдельных учеников.

Десятая группа умений – это интегральные умения учителя оценить свой труд в целом: умение увидеть причинно-следственные зависимости между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами; умение учителя перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке своей результативности и профессионализма [20].

Идеи целостности, единства, системной организации труда учителя позволили представить труд учителя – эту сложнейшую психическую реальность – в виде многомерного пространства, состоящего из трёх взаимосвязанных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при превалирующей роли личности. Эти три пространства объединены единой глобальной задачей развития личности учащихся.

Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. Она представляет особый 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.

Очевидно, что эту деятельность осуществляют не только педагоги, но и родители, общественные организации, руководители предприятий и учреждений, производственные и другие группы, а также в известной мере средства массовой информации. Однако в первом случае эта деятельность – профессиональная, а во втором – общепедагогическая, которую вольно или невольно осуществляет каждый человек и по отношению к самому себе,

занимаясь самообразованием и самовоспитанием [13]. Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки.

Для проникновения в сущность педагогической деятельности необходимо обратиться к анализу ее строения, которое можно представить как единство цели, мотивов, действий (операций), результата. По мнению А.Н. Леонтьева, системообразующей характеристикой деятельности, в том числе и педагогической, является цель. Цель педагогической деятельности связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как идущий из глубины веков общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. Это общая стратегическая цель достигается решением конкретизированных задач обучения и воспитания по различным направлениям [20].

Цель педагогической деятельности - явление историческое. Она разрабатывается и формируется как отражение тенденции социального развития, предъявляя совокупность требований к современному человеку с учетом его духовных и природных возможностей. В ней заключены, с одной стороны, интересы и ожидания различных социальных и этнических групп, а с другой – потребности и стремления отдельной личности.

Большое внимание разработке проблемы целей воспитания уделял А.С. Макаренко, но ни в одной его работе нет их общих формулировок. Он всегда резко выступал против любых попыток свести определения целей воспитания к аморфным определениям типа «гармоническая личность», «человек-коммунист» и т.п. А.С. Макаренко был сторонником педагогического проектирования личности, а цель педагогической деятельности видел в программе развития личности и ее индивидуальных коррективов [9].

В качестве основных объектов цели педагогической деятельности

выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Цели педагогической деятельности - явление динамическое. И логика их развития такова, что, возникая как отражение объективных тенденций общественного развития и приводя содержание, формы и методы педагогической деятельности в соответствие с потребностями общества, они складываются в развернутую программу поэтапного движения к высшей цели - развитию личности в гармонии с самой собой и социумом.

Учитель должен обладать следующими качествами: педагогическая направленность – собирательное свойство личности педагога, представляющее собой комплекс психологических установок на работу с детьми, имеющими отклонения в развитии, профессиональных интересов и личностных качеств, а также профессиональное самосознание; эмпатия – способность эмоционально отзываться на переживания другого, сопереживать с ним в процессе взаимодействия, общения; педагогический такт – чувство меры, проявляющееся в умении держать себя подобающим образом [17]. Тактичность педагога в том, что он сохраняет личное достоинство, не ущемляет самолюбие детей, их родителей, коллег по работе; педагогическая зоркость – способность педагога фиксировать существенное в развитии ребенка, предвидеть перспективы, динамику в становлении личности каждого ребенка; педагогический оптимизм основывается на глубокой вере педагога в силы, возможности каждого ребенка с особыми образовательными потребностями, в результативность специального образовательного процесса; культура профессионального обучения – умение организовать правильные взаимоотношения с детьми, их родителями, коллегами; педагогическая рефлексия – самоанализ проделанных шагов, оценка полученных результатов,

соотнесение их с поставленной целью.

Мастерство педагога – это высокий уровень творческого овладения современным арсеналом средств психолого-педагогического воздействия; эффективное применение их в процессе всей деятельности. Педагогическая техника – необходимая составная часть педагогического мастерства. Ф.А. Рау выделяет такие необходимые для педагога системы специального образования качества: физическая выносливость; сопротивляемость инфекционным заболеваниям; отсутствие дефектов речи и значительного снижения зрения; психическое здоровье [19].

Важнейшие черты профессионального характера по Э.Ф. Зеер: доброта; ответственность; терпение; способность к эмпатии; энергичность; увлеченность своей работой; уважение и любовь к своим воспитанникам; профессиональная честность и порядочность [12].

Таким образом, педагогическая направленность (направленность на ребёнка, принятие его личности) является центральным базовым образованием структуры личности учителя. Отсутствие этого профессионально значимого качества личности у учителя приводит к тому, что индивидуально – психологическое содержание ребёнка обезличивается, а его творческий саморазвивающийся потенциал редуцируется. Учитель, направленный на ребёнка, всегда ориентирован на уникальную неповторимость каждого человека, на развитие индивидуальных способностей, как ученика, так и своих собственных в интересах ребёнка.

1.3 Роль мотива власти в проявлении агрессивности учителей школы

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. В педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Мотив власти – устойчивое и отчётливо выраженное стремление человека иметь подчинённых себе людей, то есть тех, которых можно заставить что-то сделать [14].

Один из исследователей педагогических способностей, Н.А. Аминов [13],

считает, что для того, чтобы показать, какое отношение имеет мотив власти к педагогической деятельности, необходимо остановиться сначала на точке зрения Г.А. Мюррея, который еще в 1938 г. дал определение мотива власти, назвав его потребностью в доминировании. Г.А. Мюррей выделил основные признаки потребности в доминировании и соответствующие ей действия. Признаками, или эффектами потребности доминирования являются следующие желания:

- 1) контролировать свое социальное окружение;
- 2) воздействовать на поведение других людей и направлять его посредством совета, обольщения, убеждения или приказа;
- 3) побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;
- 4) добиваться их сотрудничества;
- 5) убеждать других в своей правоте [26].

К.А. Попова отмечает также соответствие этим желаниям определенных действий, которые, согласно Г.А. Мюррею, сгруппированы следующим образом:

- 1) склонять, вести, убеждать, уговаривать, регулировать, организовывать, руководить, управлять, надзирать;
- 2) подчинять, править, властвовать, поирать, диктовать условия, судить, устанавливать законы, вводить нормы, составлять правила поведения, принимать решения;
- 3) запрещать, ограничивать, оказывать сопротивление, отговаривать, наказывать, лишать свободы;
- 4) очаровывать, покорять, заставлять прислушиваться к себе, приобретать подражателей, устанавливать моду [35].

Д. Верофф считал, что под мотивацией власти понимается стремление и способность получать удовлетворение от контроля над другими людьми. Признаками наличия у человека мотива, власти являются выраженные эмоциональные переживания, связанные с удержанием или утратой

психологического или поведенческого контроля над другими людьми. Другой признак мотива власти – удовлетворение от победы над другим человеком в какой-либо деятельности или огорчение по поводу неудачи [37].

Эмпирическими признаками наличия у человека мотивации власти являются следующие: постоянные и достаточно отчетливо выраженные эмоциональные переживания, связанные с удержанием психологического контроля над другими людьми; удовлетворение от победы над другим человеком в какой-либо деятельности; нежелание подчиняться другим людям, активное стремление к независимости; склонность управлять, доминировать над людьми в разнообразных ситуациях общения и взаимодействия с ними.

К психологическим явлениям, изучаемым в связи с мотивацией власти, относятся: лидерство, влияние людей друг на друга, руководство и подчинение, а также многие феномены, связанные с воздействием индивида на группу и группы на индивида. В отличие от других наук, изучающих феномен власти, психология акцентирует внимание на личных мотивах властвования.

Следует отметить, что данный мотив привлек к себе внимание неофрейдистов. Он был объявлен одним из главных мотивов человеческого социального поведения. А. Адлер, ученик Фрейда, считал, что стремление к превосходству и социальной власти есть компенсация комплекса неполноценности. Аналогичной точки зрения придерживался другой представитель неофрейдизма – Э. Фромм [47].

Было установлено, что психологически власть одного человека над другими людьми подкрепляется несколькими способами: возможностью награждать и наказывать людей; способностью принуждать их к совершению определенных действий; системой правовых и моральных норм, дающих одним право управлять, а другим вменяющих в обязанность подчиняться и беспрекословно следовать распоряжениям власть имущих; авторитетом, которым один человек обладает в глазах другого, являясь для него образцом для подражания, знатоком, в общем, чем-то таким, что этому человеку крайне необходимо.

Таким образом, во всех случаях о власти речь идет тогда, когда кто-либо оказывается в состоянии побудить другого сделать нечто, что этот другой иначе не стал бы делать.

Несомненный интерес, по мнению Ю.А. Степанова, для анализа ресурсов власти в учебно-педагогическом процессе представляет предложенная Дж. Френчем и В. Равеном классификация ее источников. При этом существенно, что некоторые из видов мотива власти (вознаграждение, наказание) суть проявление, как уже было показано, двух сторон мотивации достижения, по К. Хекхаузену [43].

С.В. Мыскин приводит для иллюстрации следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогическими действиями учителя:

1. Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожиданием, в какой мере А (учитель) может удовлетворить один из мотивов Б (ученика) и насколько А поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения Б.

2. Власть наказания. Ее сила определяется ожиданием Б (ученика), во-первых, той меры, в какой А (учитель) способен наказать его за нежелательные для А действия фрустрацией того или иного мотива, и, во-вторых, насколько А сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения Б.

3. Нормативная власть. Речь идет об интериоризированных Б (учеником) нормах, согласно которым А (учитель) имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.

4. Власть эталона. Она основана на идентификации Б (ученика) и желании Б быть похожим на А.

5. Власть знатока. Ее сила зависит от величины приписываемых А (учителю) со стороны Б (ученика) особых знаний по изучаемому предмету, интуиции или навыков обучения в рамках предмета.

6. Информационная власть. Она имеет место в тех случаях, когда А (учитель) владеет информацией, способной заставить Б (ученика) увидеть

последствия своего поведения в школе или дома в новом свете [31].

Интерес представляет и возрастная стадийность мотивирования властью, по МакКлелланду. Анализируя этот подход к мотиву власти, Н. А. Аминов отметил, что МакКлелланд не только выделил четыре стадии развития мотивированности властью (ассимиляции, автономности, самоутверждения и продуктивности), но и интерпретировал каждую из них в контексте возрастного развития. Так, основой первой стадии являются отношения матери и ребенка. С позиций ориентации на власть в последующие годы жизни она означает отношения с людьми, которые могут поддержать, защитить, вдохновить, воодушевить, т.е. увеличить у индивида ощущение собственной силы. Вторая стадия отвечает среднему периоду детства, связанному с приобретением независимости от матери и возрастанием контроля над своим поведением. Третья стадия характеризует подростка, для которого перестали существовать авторитеты, который постоянно меняет друзей, чье участие в соревновании определяется возможностью одержать верх над другими людьми. И четвертая стадия соответствует взрослому состоянию, т.е. зрелому человеку, который посвящает свою жизнь служению какому-либо делу или определенной социальной группе [28].

Естественно, для анализа мотивации педагогической деятельности наибольший интерес представляет последняя стадия развития мотива власти. А.А. Литвинюк специально подчеркивает, что в мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других (помощь через знания). Это важно и для прогноза успешности педагогической деятельности. Под оказанием помощи, альтруистическим (просоциальным) поведением, по А.А. Литвинюку, могут пониматься любые целенаправленные на благополучие других людей действия. Эта позиция созвучна гуманистической трактовке мотивации обучения, хотя и сформулированной на другой основе, и выраженной в других терминах [18].

Важное значение имеет установление места мотивации власти в мотивационной системе личности учителя. Достаточно распространенным

является мнение о том, что стремление к власти преобладает в этой системе, что оно является важнейшим регулятивным фактором деятельности. Властолюбцев можно разделить на тех, кто обладает властью и пытается ее укрепить, и тех, кто только ее домогается. Но, очевидно, как указывает Ж. Нюттен, не следует преувеличивать значение власти как побуждающего фактора, ведь любые мотивы или потребности способны стать побуждающей силой поведения и деятельности человека [32].

Уровень развития и доминирование определенных мотивов и потребностей личности можно представить в виде мотивационного профиля. Сравнительный анализ мотивационных профилей индивидуумов свидетельствует о том, что между ними существуют значительные отличия. Можно выделить группу людей, у которых доминирует мотивация власти (это, например, учителя, менеджеры, политики и др.). В то же время есть люди, для которых стремление к приобретению власти над другими людьми не имеет существенного значения. В мотивационных профилях этих людей преобладают другие стремления и потребности (например, стремление достигать высоких успехов в труде или стремление к эмоциональным отношениям с людьми). Они заинтересованы скорее общаться, достигать высоких результатов в деятельности, чем контролировать других [35].

Использование власти может служить созданию приятных переживаний вследствие подчинения окружающих своей воле, что приводит к повышению своей самооценки. Но оно может служить и групповым интересам и целям. С моральной точки зрения намерения субъекта власти могут оцениваться как плохие и хорошие, законные и незаконные. Именно в этом смысле Д. МакКлелланд различает два вида мотивов, называя их личностно ориентированной и социоориентированной властью [27].

В первом случае учителя стремятся к власти не ради того, чтобы достичь определенных общественно важных целей (обучение и воспитание), а лишь потому, что наличие ее приносит им удовлетворение. Такие учителя используют все возможные средства принуждения, чтобы получить и усилить

контроль над другими. Межличностное доминирование для них самоцель, составляет смысл их жизни. В структуре их мотивации другие стремления (например, познавательная или коммуникативная потребность) не играют особой роли.

Учителя, у которых преобладает социоцентрическая мотивация власти, стремятся к ней, поскольку она предоставляет возможность достигать определенных общественных целей (служит на пользу другим людям). В таком случае учитель не только стремится к абсолютному доминированию (господству) над другими людьми, но и озабочен интересами дела [29].

Это противопоставление, однако, достаточно условно. В реальной жизни учитель в одних ситуациях может руководствоваться личными, а в других – общественными потребностями. Есть основания утверждать, что учителя с социоцентрической мотивацией не стремятся к постоянному увеличению своего влияния. Их удовлетворяет положение, при котором они могут наилучшим образом служить целям педагогического коллектива или определенного образовательного учреждения (школы, колледжа и др.).

В то же время эгоцентрическая мотивация предусматривает наличие стремления ко все большей концентрации власти в собственных руках. Власть часто применяется тогда, когда другой человек не склонен содействовать (или даже мешает) удовлетворению потребностей субъекта и достижению его целей. Использование власти в таком случае направлено на то, чтобы сделать другого человека более уступчивым, а мотивация власти является инструментальной (т.е. власть – не самоцель, а средство, инструмент достижения других целей).

Примером такого инструментального действия власти является ее ролевое использование. От учителей, которые занимают руководящие позиции в педагогическом коллективе (руководители методических объединений, заместители директора и т.п.), ожидается, что они будут заботиться о том, чтобы их коллеги соблюдали определенные нормы поведения. Статус дает им источники власти, т.е. возможность и средства коррекции поведения других людей.

Неинструментальная, или внутренняя, мотивация власти – это стремление к использованию власти ради нее самой. В этом случае мотивирующим является ощущение власти [49]. Когда человека побуждает к определенным действиям удовлетворение, наслаждение от власти, то это свидетельствует о наличии внутренней мотивации власти, собственно стремления к власти. А если человек применяет власть для достижения некоторых внешних целей, то имеет место инструментальная мотивация власти (использование власти как средства).

Таким образом, учителя с развитым мотивом власти более других склонны обращать на себя внимание других, выделяться, привлекать сторонников, сравнительно легко поддающихся влиянию, приобретать и накапливать престижные, пользующиеся модой вещи. У них, как правило, более высокий уровень социальной активности, проявляющейся в стремлении занимать руководящие посты, включаться в соревнование, организовывать работу других людей. Они малоконформны, неважно себя чувствуют в групповых видах деятельности, когда вынуждены строго следовать одинаковым для всех правилам поведения и подчиняться другим. Считается, что люди с высокоразвитым мотивом власти обладают способностью с выгодой для себя использовать предоставляемые ситуацией возможности для проявления соответствующего мотива.

2 ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ АГРЕССИВНОСТИ И МОТИВА ВЛАСТИ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ

2.1 Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование проходило в три этапа. На первом организационном этапе исследования были определены объект и предмет исследования, сформулированы цель и задачи, выдвинута гипотеза, определена база исследования и выборка, подобраны методики для эмпирического исследования.

На втором этапе (собственно-экспериментальном) исследования было проведено диагностическое обследование испытуемых. Обследование испытуемых проходило индивидуально. Каждому испытуемому выдавались бланки для ответов, сообщалась инструкция по выполнению заданий.

На третьем заключительном этапе исследования полученные результаты были проанализированы, дана их интерпретация, составлены таблицы и рисунки, иллюстрирующие результаты исследования.

Цель исследования – определить характер взаимосвязи агрессивности и мотива власти учителей школы.

Гипотеза исследования – имеется взаимосвязь агрессивности учителей с их стремлением к власти; у учителей с низкой конфликтностью и агрессивностью слабее выражено стремление к власти.

Задачи исследования:

1. Определить склонность испытуемых к конфликтности и агрессивности.
2. Выявить уровень мотива власти у испытуемых.
3. Определить характер взаимосвязи агрессивности учителей и их стремлением к власти.

В качестве испытуемых была скомплектована группа из 21 человека. Стаж педагогической деятельности испытуемых от 3 до 21 года. Образование –

высшее.

В процессе эмпирического исследования использовались следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Ильин Е.П. и Ковалев П.А.) [14].

Данный тест позволяет оценить склонность испытуемых к конфликтности и агрессивности. Тестовое задание состоит из 81 вопроса, на которые испытуемые должны дать ответ «да» или «нет» (приложение А). Ответы на вопросы соответствуют 8 шкалам:

«Вспыльчивость» – эмоциональная несдержанность, взрывная раздражительность, которая свойственна темпераментным людям. Вспыльчивость – чаще мужская черта характера. Женщины, особенно с мужским гендером, также могут быть вспыльчивы, однако женский вариант обвинительности чаще отыгрывается через и происходит обычно в форме обид или истерик. Обидчивость и истеричность – женские аналоги вспыльчивости, роль жертвы.

«Наступательность» – склонность активно, энергично действовать против кого–либо, чего–либо с целью добиться победы, желаемых результатов.

«Обидчивость» – готовность во всем видеть и обижаться (запускать, раскручивать и чувство обиды). Как правило, обидчивость характера для , работает на , в качестве психологической и для получения и реальных выгод. За обидчивостью может стоять и неблагоприятный гормональный фон, но итоговой причиной всегда являются особенности воспитания: хорошо воспитанный человек - не обидчив.

«Неуступчивость» – склонность настаивать на своем, проявлять упорную несговорчивость; нежелание понять других. Неуступчивость – это внутренняя категоричность к людям. Это когда выдвигаешь своё намерение на первый план, а намерения других вовсе не замечаешь. Неуступчивость – это когда свои интересы превыше всего, а интересы окружающих либо не замечаются, либо игнорируются. Неуступчивые люди видят мир через призму враждебности,

конкуренции и недоверия.

«Компромиссность» – склонность к согласности, примирительности. Это баланс намерений сторон и отказ от мышления в духе «выиграл/проиграл». Способность человека идти на компромисс рассматривается как признак сильного характера. Разумные люди, когда у них возникают трения интересов, принимают решение выйти из сложившейся ситуации обоюдно, и идут друг другу на уступки. Компромиссность - это сила, основанная на знании человеческих отношений, проявление разумности.

«Мстительность» – отрицательное нравственное качество личности, выражающееся в действиях расплаты злом за зло, за причиненные человеку обиды и неприятности, за смерть и болезни. Проявляется как неуступчивость, непощение, злопамятность, чувство возмездия. Считается, что мстительность порождается низшими человеческими эмоциями и инстинктами.

«Нетерпимость к мнению других» - нежелание проявлять уважительное и доброжелательное отношение к иному мировоззрению, образу жизни, убеждениям, верованиям, мнениям, традициям, привычкам, поведению и недостаткам других людей. Нетерпимость – одна из крайних форм дискомфортного состояния, проявляющаяся в стремлении отбросить, подавить, уничтожить его источники, в частности, людей и организации, выражающие иные мнения, иные представления о сути их комфортного и дискомфортного состояния.

«Подозрительность» – склонность отказывать людям в доверии, безосновательно усматривать их враждебные намерения, избегать привязанностей из опасений оказаться обманутым, предполагать обман в действиях контрагентов. Подозрительность в связке с ненавистью, злобой и жестокостью сводит на нет семейные, родственные и дружеские отношения, ибо подозрительность враждебна доверию, без которого невозможно сложить хорошие отношения с окружающими.

За каждый ответ «да» или «нет» начисляется 1 балл. По каждой шкале испытуемые могут набрать от 0 до 10 баллов.

Обработка и интерпретация результатов исследования. Ответы «да» по позициям 1, 9, 17, 65 и ответы «нет» по позициям 25, 33, 41, 57, 73 свидетельствуют о склонности к вспыльчивости.

Ответы «да» по позициям 2, 10, 18, 42, 50, 58, 66, 74 и ответы «нет» по позициям 26 и 34 свидетельствуют о склонности к наступательности, напористости.

Ответы «да» по позициям 3, 11, 19, 27, 35, 59 и ответы «нет» по позициям 43, 51, 67, 75 свидетельствуют о склонности к обидчивости.

Ответы «да» по позициям 4, 12, 20, 28, 36, 60, 76 и ответы «нет» по позициям 44, 52, 68 свидетельствуют о склонности к неуступчивости.

Ответы «да» по позициям 5, 13, 21, 29, 37, 45, 53 и ответы «нет» по позициям 61, 69, 77 свидетельствуют о склонности к бескомпромиссности.

Ответы «да» по позициям 6, 22, 38, 62, 70 и ответы «нет» по позициям 14, 30, 46, 54, 78 свидетельствуют о склонности к мстительности.

Ответы «да» по позициям 7, 23, 39, 55, 63 и ответы «нет» по позициям 15, 31, 47, 71, 79 свидетельствуют о склонности к нетерпимости ко мнению других.

Ответы «да» по позициям 8, 24, 32, 48, 56, 64, 72 и ответы «нет» по позициям 16, 40, 80 свидетельствуют о склонности к нетерпимости к подозрительности.

Сумма баллов по шкалам «наступательность», «напористость» и «неуступчивость» дает суммарный показатель позитивной агрессивности субъекта.

Сумма баллов, набранная по шкалам «нетерпимость к мнению других», «мстительность» дает показатель негативной агрессивности субъекта.

Сумма баллов по шкалам «бескомпромиссность», «вспыльчивость», «обидчивость», «подозрительность» дает обобщенный показатель конфликтности.

Об уровне выраженности каждой из шкал свидетельствуют следующие показатели:

от 0 до 4 баллов – низкий уровень;

от 5 до 6 баллов – средний уровень;

от 7 до 10 – высокий уровень.

2. Методика «Мотив власти» Е.П. Ильина [14].

Данная методика позволяет определить стремление господствовать над другими людьми и руководить ими. Текст опросника включает 9 вопросов с вариантами ответов: «да», «нет», «не знаю». Испытуемым была дана следующая инструкция: «Выберите по каждому утверждению опросника один из удовлетворяющих вас ответов и отметьте его в бланке для ответов».

Чем больше положительных ответов набирает испытуемый, тем более выражена у него склонность к власти:

от 0 до 3 баллов – низкий уровень выраженности;

от 4 до 6 баллов – средний уровень выраженности;

от 7 до 9 – высокий уровень выраженности.

3. Методика диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности.

Методика помогает определить ведущие потребности-мотиваторы личности. Методологической основой служит теория мотивации Д. Макклелланда, а также ряд ее более современных интерпретаций. Знание основных потребностей – исходный момент самомотивации, личностного менеджмента. Кроме того, зная ведущие потребности сотрудников и используя соответствующие стимулы, руководитель может повысить субъектно-деятельностную мотивацию.

Тест включает 15 утверждений, на которые необходимо дать утвердительный («полностью согласен»), либо отрицательный ответ («полностью несогласен»).

Методика включает следующие шкалы: «достижение успеха», «стремление к власти», «тенденция к аффилиации».

Интерпретация результатов теста. Для того чтобы определить мотивационную доминанту, необходимо заполнить таблицу, в которой необходимо выставить количество баллов, соответствующее ответу

испытуемых на каждый вопрос. В сумме, в каждой колонке должно получиться от 5 баллов до 25. Та колонка, в которой сумма баллов будет наиболее высокой, и определяет мотивационную доминанту личностной активности.

Об уровне выраженности каждой из трех шкал свидетельствуют следующие показатели:

19 и более баллов – высокий уровень;

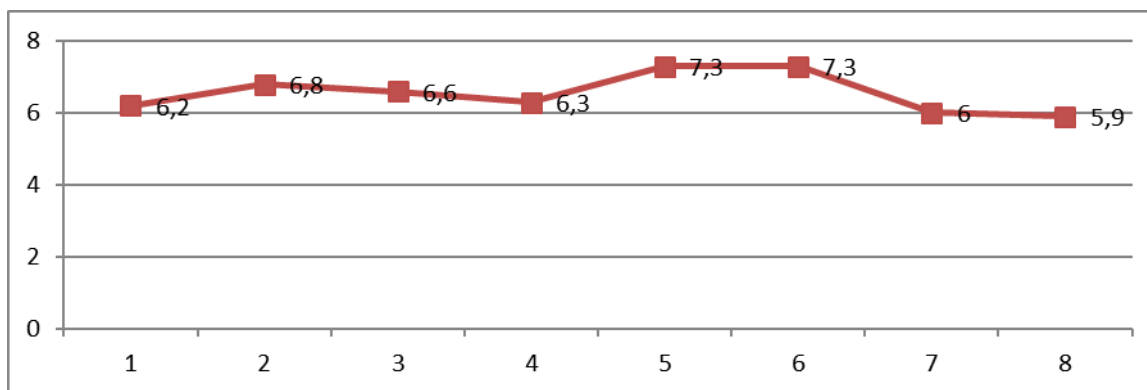
8–18 баллов – средний уровень;

7 и менее баллов – низкий уровень.

Для подтверждения гипотезы исследования использовался автоматический расчет автоматический расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Данный непараметрический метод используется с целью статистического изучения связи между явлениями. В этом случае определяется фактическая степень параллелизма между двумя количественными рядами изучаемых признаков и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента.

2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования

Первоначально у испытуемых были выявлены показатели личностной агрессивности (по Ильину Е.П.). Результаты исследования представлены в приложении В. По каждому показателю личностной агрессивности было определено среднее значение (рисунок 1). По каждой шкале испытуемые могли набрать от 0 до 10 баллов.



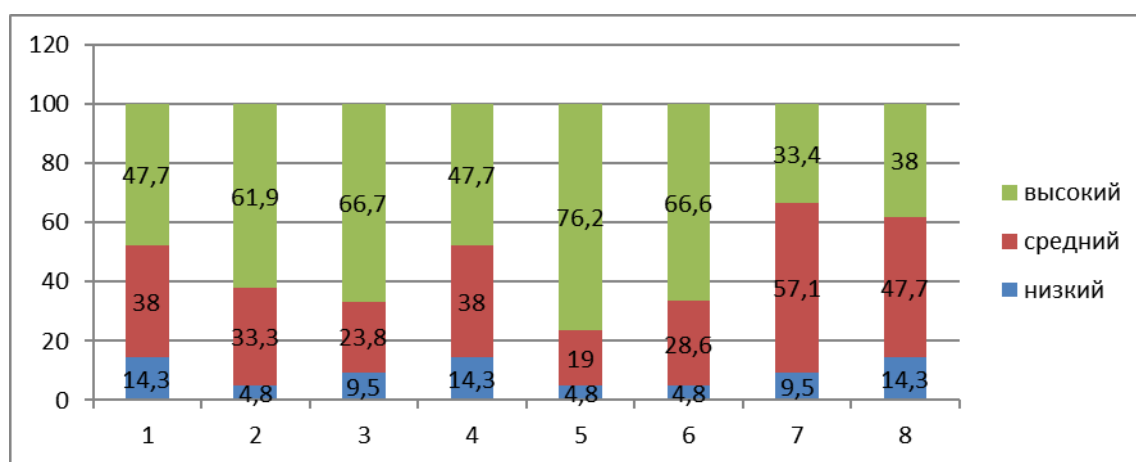
1 – вспыльчивость; 2 – бескомпромиссность; 3 – обидчивость; 4 – подозрительность; 5 – нетерпимость к мнению других; 6 – мстительность; 7 – наступательность; 8 – неуступчивость

Рисунок 1 – Показатели личностной агрессивности учителей школы

Из рисунка 1 видно, что наиболее выраженными показателями личностной агрессивности у испытуемых – «нетерпимость к мнению других» (7,3) и «мстительность» (7,3). Это отрицательные нравственные качества личности. Как правило, люди с такими качествами не желают проявлять уважительное и доброжелательное отношение к иной точке зрения, иному мировоззрению, образу жизни. Они сопротивляются убеждениям, мнениям, окружающих людей. Данные показатели личностной агрессивности способствуют возникновению дискомфортного состояния, которое проявляется в стремлении подавить его источники, в частности, людей, выражающих иные мнения.

Остальные показатели личностной агрессивности были менее выраженными – бескомпромиссность (6,8), обидчивость (6,6), подозрительность (6,3) и вспыльчивость (6,2).

Далее были определены уровни выраженности склонности агрессивности учителей школы (рисунок 2).



1 – вспыльчивость; 2 – бескомпромиссность; 3 – обидчивость; 4 – подозрительность; 5 – нетерпимость к мнению других; 6 – мстительность; 7 – наступательность; 8 – неуступчивость

Рисунок 2 – Уровни выраженности склонности агрессивности учителей школы

Из рисунка 2 видно, что у респондентов по всем шкалам преобладает высокий уровень личностной агрессивности. Наиболее высокие показатели были обнаружены по таким шкалам, как: «нетерпимость к мнению других»

(76,2 %), «обидчивость» (66,7 %), «мстительность» (66,6 %), «бескомпромиссность» (61,9 %). Полученные данные подтверждают исследования И.Б. Котовой и Е.Н. Шиянова [17] о том, что профессиональная деформация учителя характеризуется выражаемой ими агрессивности. Личностная агрессивность учителя обнаруживается, прежде всего, в нетерпимости проявления самостоятельности суждений учащимися, отстаивании ими собственной точки зрения.

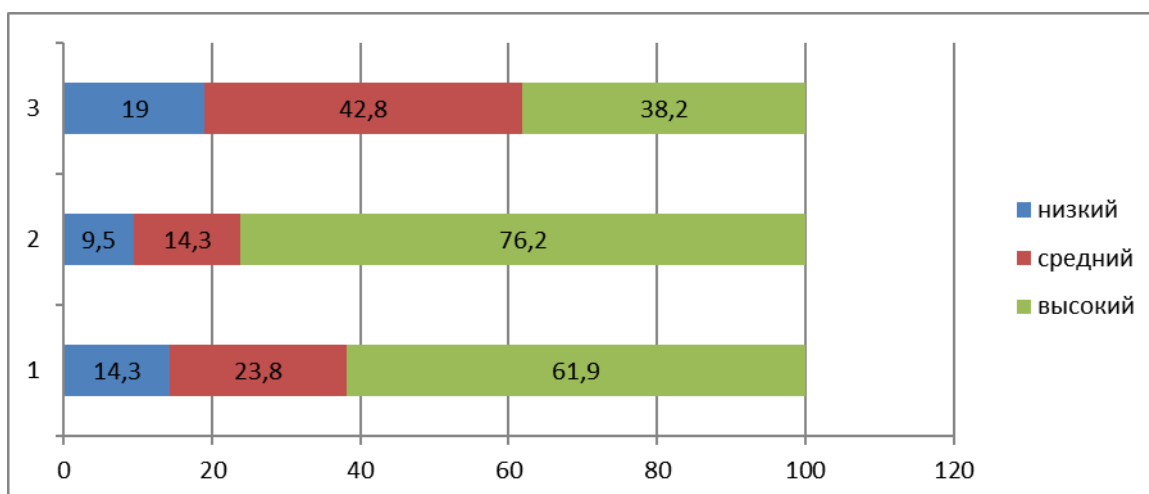
Далее у каждого испытуемого были определены составляющие личностной агрессивности, а затем определены средние значения этих составляющих по группе в целом:

1. Сумма баллов по шкалам «наступательность», «неуступчивость» дает суммарный показатель позитивной агрессивности субъекта (5,9 баллов).

2. Сумма баллов, набранная по шкалам «нетерпимость к мнению других», «мстительность» дает показатель негативной агрессивности субъекта (7,3 баллов).

3. Сумма баллов по шкалам «бескомпромиссность», «вспыльчивость», «обидчивость», «подозрительность» дает обобщенный показатель конфликтности (6,5 баллов).

Далее были определены уровни выраженности составляющих личностную агрессивность и конфликтности респондентов (рисунок 3).



1 – конфликтность; 2 – негативная агрессивность; 3 – позитивная агрессивность

Рисунок 3 – Уровни составляющих личностную агрессивность

Из рисунка 3 видно, что показатели высокого уровня негативной агрессивности (76,2 %) преобладают над показателями высокого уровня позитивной агрессивности (38,2 %). Специалисты отмечают, что негативная агрессивность учителей может проявляться в причинении вреда (морального или физического) учащимся, в склонности к принуждению, а также в нарушении прав всех субъектов образовательного процесса. Существенные же признаки позитивной агрессивности учителя проявляются в склонности защищать и отстаивать свои интересы. Учителя с высоким уровнем позитивной агрессивности склонны быть уверенными в себе, активны, наступательны, напористы. Они, как правило, более энергично и открыто обращают внимание на себя, открыто отстаивают собственные цели и интересы, т. е. они склонны к энергичному самовыражению и самореализации.

Следует заметить, что у 61,9 % респондента был обнаружен высокий уровень конфликтности. По мнению исследователей, конфликтность личности является одним из факторов формирования личностной агрессивности.

С целью определения уровня стремления господствовать над другими людьми и руководить ими (мотив власти) использовалась методика Е.П. Ильина. Результаты исследования представлены в приложении В. На основе полученных результатов были определены уровни мотива власти у испытуемых (рисунок 4).

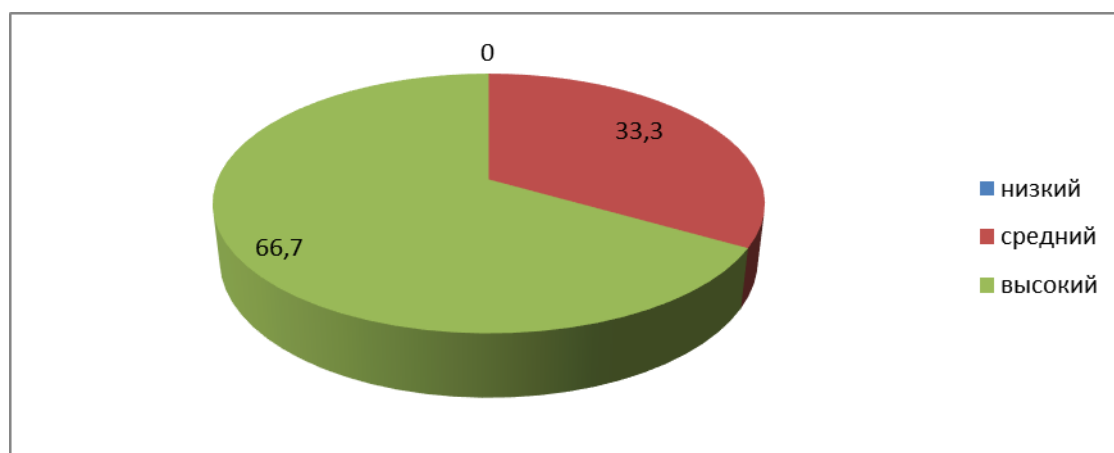


Рисунок 4 – Показатели уровней мотива власти (по Ильину Е.П.)

Из рисунка видно, что у большей части испытуемых был выявлен высокий уровень мотива власти (66,7 %). Для данной группы испытуемых

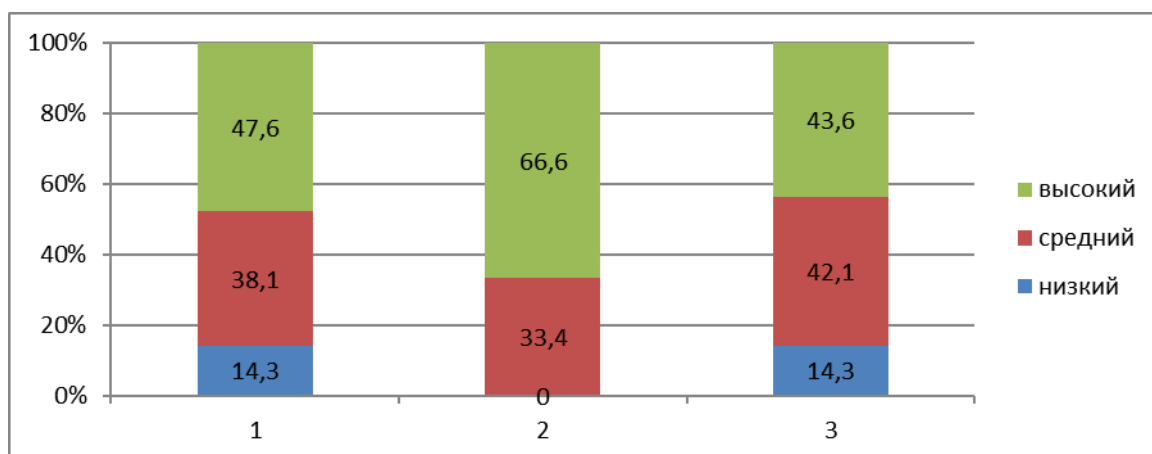
характерным является контроль своего социального окружения; воздействие на поведение других людей; стремление направлять окружающих людей (коллег и учащихся) посредством совета, убеждения или приказа. Как правило люди с сильно выраженным мотивом власти побуждают других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами. Они добиваются их сотрудничества. В конфликтных ситуациях ведут непредсказуемо, убеждают других в своей правоте.

Средний уровень мотива власти был выявлен у 33,3 % испытуемых. Люди с таким уровнем мотива власти склонны убеждать, уговаривать окружающих. Им нравится организовывать, руководить, управлять процессом деятельности. Они берут на себя ответственность при принятии решений. В спорах оказывают сопротивление, могут отговаривать окружающих от проявления ими самостоятельных действий. Им легко очаровать, заставлять прислушиваться к себе. Они могут приобретать подражателей, устанавливать правила.

Испытуемых с низким уровнем мотива власти в данной выборке не было выявлено.

С целью определения ведущих мотиваторов социально-психологической активности личности использовалась методика из пособия Н.П. Фетискина и В.В. Козлова. Результаты исследования представлены в приложении Г.

Анализ и обработка полученных результатов позволила установить доминирующие мотиваторы учителей школы (рисунок 5).



1 – достижение успеха; 2 – стремление к власти; 3 – тенденция к аффилиации

Рисунок 5 – Ведущие мотиваторы социально-психологической активности учителей школы

У 66,6 % учителей был обнаружен высокий уровень стремления к власти. По мнению авторов методики, люди с высоким уровнем стремления к власти больше тратят энергии на борьбу за силу, у них меньше остается шансов на то, чтобы реализовать свои настоящие способности. Человек в этом случае стремиться контролировать себя, других до мельчайших деталей, раздражается, если что-то получилось по-другому, старается удерживать свои чувства и никогда не уступать и не сдаваться. Его самоуважение строится на восхищении и уважении других, для достижения которого использует демонстрацию своих знаний, финансовых возможностей, знакомств с выдающимися людьми и т.д. И если этого не происходит – самооценка рушится, в чем человек обвиняет всех вокруг, кроме себя самого. Таким поводом для раздражения и агрессивности является даже простое отличие во мнениях, или когда другой человек отказывается принять его совет, что воспринимается как оскорбление, за которым скрывается ощущение потерянности, зависимости и беспомощности. Вследствие этого у человека возрастает потребность унижать других.

Средний уровень стремления к власти был выявлен у 33,4 % респондентов. Они стремятся достигать высоких успехов в труде или стремятся к эмоциональным отношениям с окружающими. Более того, такая категория людей заинтересованы скорее общаться, достигать высоких результатов в деятельности, чем контролировать других. Низкий уровень не был обнаружен ни у одного из опрошенных.

Высокий уровень достижения успеха выявлен у 47,6 % респондентов. Такие люди верят в успех. Путь к успеху у них лежит через трудолюбие и любовь к своему делу. Люди, умеющие принимать успех, готовы принять ответственность за свои решения и действия. Они хотят изменений и готовы к принятию лучшей, другой жизни, поэтому отказываются от негативных, внутренних убеждений, которые будут препятствовать достижению успеха.

У 38,1 % респондентов обнаружен средний уровень достижения успеха. Они ассоциируют себя с удачливыми людьми, находят общие черты в способностях, поведении, привычках, происхождении.

К сожалению, 14,3 % респондентов показали низкий уровень достижения успеха. Для таких людей характерным является малая сосредоточенность на своих целях, и это является преградой к быстрой успешности. Они нередко относят себя к неудачникам.

Немного меньше респондентов (43,6 %) было выявлено с тенденцией к аффилиации высокого уровня. С одной стороны, проявление аффилиации говорит о стремлении и тяготении человека быть в обществе других людей. Однако тенденции к аффилиации возрастают при вовлечении субъектов в потенциально опасную стрессовую ситуацию. При этом общество других людей позволяет человеку проверить избранный способ поведения и характер реакций на сложную и опасную обстановку. В известных пределах близость других приводит к прямому снижению тревожности, смягчая последствия как физиологического, так и психологического стресса. Блокирование аффилиации вызывает чувство одиночества, отчужденности, порождает фрустрацию.

Средний уровень стремления к аффилиации обнаружен у 42,1 % респондентов. Низкий уровень выявлен у 14,3 % испытуемых. У таких людей нередко возникает чувство бессилия, ощущение одиночества, состояние фрустрации.

Для подтверждения гипотезы исследования о взаимосвязи агрессивности и мотива власти учителей школы был проведен корреляционный анализ данных. Для этого был использован коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. Расчет производился в программе Статистика 6.0. Полученные статистические значения коэффициента корреляции представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Итоговые значения коэффициента ранговой корреляции

Показатель 1	Значение коэффициента	Показатель 2
Конфликтность	0,35	Тенденция к

		аффилиации
Негативная агрессивность	0,68	Стремление к власти

Продолжение таблицы 1

Показатель 1	Значение коэффициента	Показатель 2
Личностная агрессивность	0,46	Мотив власти
Позитивная агрессивность	0,38	Достижение успеха

В ходе корреляционного анализа был обнаружен ряд статистически достоверных связей:

- положительная корреляционная связь между конфликтностью и тенденцией к аффилиации (0,35) – чем выше уровень конфликтности, тем более склонен человек к аффилиации;

- положительная корреляционная связь между негативной агрессивностью и стремлением к власти (0,68) – чем более выражена негативная агрессивность личности, тем более склонная она к власти;

- положительная корреляционная связь между личностной агрессивностью и мотивом власти (0,46) – чем выше уровень личностной агрессивности, тем более выражен мотив власти;

- положительная корреляционная связь между позитивной агрессивностью и достижением успеха (0,46) – чем выше уровень позитивной агрессивности, тем выше уровень достижения успеха личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сегодня остро стоит проблема борьбы с повышением агрессивности в обществе. Напряженность, условия жизни отражаются и на школьных отношениях. Агрессивностью заражены многие учителя. От педагога, сосредоточенного на ежедневных бытовых проблемах, постоянно пребывающего в состоянии повышенного стресса, тревожного, закомплексованного, конфликтного, нельзя ожидать заботы об учениках, внимательного, гуманного отношения к ним. Если добавить, что почти все учителя школы женщины, которым присуща повышенная эмоциональность, быстрая утомляемость, нервозность и конфликтность, то станет понятно, почему учащимся не всегда комфортно в их обществе.

Исследования постоянно подтверждают, что агрессивность педагогов, конфликтность в школах растут. Среди причин повышенной агрессивности и конфликтности педагогов в первую очередь следует выделить: субъективные причины повышения агрессивности учителей (их индивидуальные особенности), склонность к конфликтам, врожденная агрессивность, психологический климат в семье и коллективе, собственные проблемы, комплексы, заболевания, индивидуальный стиль поведения, уровень общей культуры и многие другие. У учителей с высоким и средним уровнем агрессивности психологи отмечают деструктивный, разрушительный характер их отношений с учениками, склонность к необдуманным поступкам, конфликтам, бесплодным дискуссиям, неуважительному отношению к другим и постоянное провоцирование конфликтных ситуаций.

Анализ литературы по проблеме исследования профессиональной мотивационной сферы учителя школы, показал, что мотив власти является одним из системных в мотивационной структуре учителей. Данный мотив занимает значимую позицию в мотивационной иерархии учителей и сопряжен с проявлением индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя.

Для учителя школы доминирующими являются такие мотивы власти, как: власть вознаграждения, власть принуждения (или наказания), нормативная власть, власть эталона, власть знатока и информационная власть.

Эмпирическое исследование позволило установить:

1) наиболее высокие показатели были обнаружены по таким шкалам, как: «нетерпимость к мнению других» (76,2 %), «обидчивость» (66,7 %), «мстительность» (66,6 %), «бескомпромиссность» (61,9 %);

2) высокий уровень мотива власти характерен для 66,7 % испытуемых;

3) показатели высокого уровня негативной агрессивности (76,2 %) преобладают над показателями высокого уровня позитивной агрессивности (38,2 %);

4) высокий уровень достижения успеха выявлен у 47,6 % респондентов.

В ходе корреляционного анализа был обнаружен ряд статистически достоверных связей (положительная корреляционная связь):

- между конфликтностью и тенденцией к аффилиации (0,35);
- между негативной агрессивностью и стремлением к власти (0,68);
- между личностной агрессивностью и мотивом власти (0,46);
- между позитивной агрессивностью и достижением успеха (0,46).

Таким образом, гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Ильин Е.П., Ковалев П.А.)

1. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
2. В спорах я всегда стараюсь перехватить инициативу.
3. Мне чаще всего не воздают должное за мои дела.
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не уступлю.
5. Я стараюсь делать все, чтобы избежать напряженности в отношениях.
6. Если по отношению ко мне поступают несправедливо, то я про себя накликаю обидчику всякие несчастья.
7. Я часто злюсь, когда мне возражают.
8. Я думаю, что за моей спиной обо мне говорят плохо.
9. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.
10. Мнение, что «нападение — лучшая защита», правильное.
11. Обстоятельства почти всегда благоприятнее складываются для других, чем для меня.
12. Если мне не нравится установленное правило, я стараюсь его не выполнять.
13. Я стараюсь найти такое решение спорного вопроса, которое удовлетворило бы всех.
14. Я считаю, что добро эффективнее мести.
15. Каждый человек имеет право на свое мнение.
16. Я верю в честность намерений большинства людей.
17. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
18. В споре я часто перебиваю собеседника, навязывая ему свою точку зрения.
19. Я часто обижаюсь на замечания других, даже если понимаю, что они справедливы.
20. Если кто-то изображает из себя важную персону, я всегда поступаю ему наперекор.
21. Я предлагаю, как правило, среднюю позицию.

22. Я считаю, что утверждение (из мультфильма) «Зуб за зуб, хвост за хвост» справедливо.
23. Если я все обдумал, то не нуждаюсь в советах других.
24. С людьми, которые со мной любезнее, чем я мог бы ожидать, я держусь настороженно.
25. Если кто-то выводит меня из себя, то я не обращаю на это внимания.
26. Я считаю бестактным не давать высказаться в споре другой стороне.
27. При установлении контакта с человеком - умение понять, как надо вести себя, что и как говорить данному человеку, уметь раскрепостить его, создать у него положительный, конструктивный настрой на предстоящий разговор.
28. Меня обижает отсутствие внимания со стороны окружающих.
29. Я не люблю поддаваться в игре, даже с детьми.
30. В споре я стараюсь найти то, что устроит обе стороны.

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ А
Методика «Личностная агрессивность и
конфликтность» (Ильин Е.П., Ковалев П.А.)

31. Я уважаю людей, которые не помнят зла.
32. Утверждение «Ум - хорошо, а два - лучше» справедливо.
33. Утверждение «Не обманешь - не проживешь» справедливо.
34. У меня никогда не бывает вспышек гнева.
35. Я могу внимательно и до конца выслушать аргументы спорящего со мной.
36. Я всегда обижаюсь, если среди награжденных за дело, в котором я участвовал, меня нет.
37. Если в очереди кто-то пытается доказать, что он стоит впереди меня, я ему не уступаю.
38. Я стараюсь избегать обострения отношений.
39. Часто я воображаю те наказания, которые могли бы обрушиться на моих обидчиков.
40. Я не считаю, что я глупее других, поэтому их мнение мне не указ.
41. Я осуждаю недоверчивых людей.
42. Я всегда спокойно реагирую на критику, даже если она кажется мне несправедливой.
43. Я всегда убежденно отстаиваю свою правоту.
44. Я не обижаюсь на шутки друзей, даже если эти шутки злые.
45. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себе ответственность за решение важного для всех вопроса.
46. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.
47. Я верю, что на зло можно ответить добром, и действую в соответствии с этим.
48. Я часто обращаюсь к коллегам, чтобы узнать их мнение.
49. Если меня хвалят, значит, этим людям от меня что-то нужно.
50. В конфликтной ситуации я хорошо владею собой.
51. Мои близкие часто обижаются на меня за то, что в разговоре с ними я им «рта не

даю открыть».

52. Меня не трогает, если при похвале за общую работу не упоминается мое имя.
53. Ведя переговоры со старшим по должности, я стараюсь ему не возражать.
54. В решении любой проблемы я предпочитаю «золотую середину».
55. У меня отрицательное отношение к мстительным людям.
56. Я не думаю, что руководитель должен считаться с мнением подчиненных, потому что отвечать за все ему.
57. Я часто боюсь подвохов со стороны других людей.
58. Меня не возмущает, когда люди толкают меня на улице или в транспорте.
59. Когда я разговариваю с кем-то, меня так и подмывает скорее изложить свое мнение.
60. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
61. Я всегда стараюсь выйти из вагона раньше других.
62. Вряд ли можно найти такое решение, которое бы всех удовлетворило.

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ А
Методика «Личностная агрессивность и
конфликтность» (Ильин Е.П., Ковалев П.А.)

63. Ни одно оскорбление не должно оставаться безнаказанным.
64. Я не люблю, когда другие лезут ко мне с советами.
65. Я подозреваю, что многие поддерживают знакомство со мной из корысти.
66. Я не умею сдерживаться, когда меня несправедливо упрекают.
67. При игре в шахматы или в настольный теннис я больше люблю атаковать, чем защищаться.
68. У меня вызывают сожаление чрезмерно обидчивые люди.
69. Для меня не имеет большого значения, чья точка зрения в споре кажется правильной — моя или чужая.
70. Компромисс не всегда является лучшим разрешением спора.
71. Я не успокаиваюсь до тех пор, пока не отомщу обидчику.
72. Я считаю, что лучше посоветоваться с другими, чем принимать решение одному.
73. Я сомневаюсь в искренности слов большинства людей.
74. Обычно меня трудно вывести из себя.
75. Если я вижу недостатки у других, я не стесняюсь их критиковать.
76. Я не вижу ничего обидного в том, что мне говорят о моих недостатках.
77. Будь я продавцом на базаре, я не стал бы уступать в цене за свой товар.
78. Пойти на компромисс — значит показать свою слабость.
79. Мнение, что если тебя ударили по одной щеке, то надо подставить другую, справедливо.
80. Я не чувствую себя ущемленным, если мнение другого оказывается более правильным.
81. Я никогда не подозреваю людей в нечестности.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методика «Мотив власти» (Ильин Е.П.)

1. В выборе сферы работы мною в первую очередь движет возможность:
 - а) принимать независимые решения;
 - б) более полно реализовать свои возможности;
 - в) руководить окружающими.
2. Я могу взять в напарники человека, наделенного равными со мной полномочиями, ради:
 - а) экономии времени;
 - б) чтобы разделить бремя ответственности;
 - в) чтобы было с кем посоветоваться.
3. Примите ли вы советы от подчиненных:
 - а) да;
 - б) сомневаюсь;
 - в) нет.
4. Считаете ли вы, что вправе управлять другими людьми и принимать за них решения:
 - а) да;
 - б) вероятно да;
 - в) нет.
5. Умеете ли вы так управлять поведением людей, чтобы они не чувствовали вашего давления:
 - а) да;
 - б) не знаю;
 - в) нет.
6. Какое отношение ваших подчиненных к вам вы хотели бы видеть больше:
 - а) уважение;
 - б) боязнь;
 - в) признание авторитета.
7. Делегировали бы вы другим решение задач, которые по вашему убеждению являются вашей прерогативой как обладателя власти:
 - а) нет;
 - б) не знаю;
 - в) да.
8. Стали бы вы консультироваться относительно собственных действий с вашим заместителем:
 - а) нет;
 - б) не знаю;
 - в) да.
9. Считаете ли вы необходимым информировать подчиненных о намерении принять то или иное решение:
 - а) да;
 - б) нет;
 - в) не знаю.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Методика диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности

1. Я прилагаю все усилия для того, чтобы улучшить показатели своей работы (учебы) по сравнению с тем, что было раньше.
2. Я получаю удовольствие от того, что мне приходится соревноваться с кем-либо, особенно если я при этом выигрываю.
3. Я часто замечаю, что разговариваю со своими коллегами по работе на «нерабочие» темы.
4. Мне нравится выполнять непростую работу.
5. Мне нравится брать на себя ответственность.
6. Мне нравится, когда окружающие хорошо ко мне относятся.
7. Я хочу знать, насколько хорошо я выполнил то или иное задание в действительности.
8. Я конфликтую с людьми, которые совершают неприятные для меня поступки.
9. У меня хорошие отношения с коллегами по работе.
10. Мне нравится ставить перед собой реальные задачи и выполнять их.
11. Мне нравится иметь влияние на других людей и использовать это преимущество в своих целях.
12. Мне нравится принадлежать к каким-либо группам или входить в состав тех или иных организаций.
13. Я получаю удовлетворение от выполнения сложных заданий.
14. Я часто работаю над тем, чтобы контролировать происходящее вокруг меня.
15. Мне больше нравится работать в группе, чем в одиночку.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Сводные таблицы результатов исследования

Таблица Г.1 – Показатели личностной агрессивности и конфликтности (Ильин Е.П., Ковалев П.А.)

№ п/ п	Показатели склонностей к...							
	Вспыльчивость	Бескомпромиссность	Обидчивость	Подозрительность	Нетерпимость к мнению других	Мстительность	Наступательность	Неуступчивость
	Конфликтность				Негативная агрессивность		Позитивная агрессивность	
1	5	6	4	5	6	5	7	6
2	7	7	8	6	7	8	6	5
3	6	7	7	7	8	6	5	7
4	7	7	6	8	8	9	6	6
5	5	6	7	5	6	6	8	7
6	6	7	7	8	9	8	6	7
7	9	7	8	6	8	8	6	5
8	6	7	7	6	9	8	7	7
9	8	8	8	7	8	8	6	5
10	4	5	5	4	5	6	7	8
11	4	7	6	6	7	6	9	7
12	5	6	5	5	3	5	7	8
13	7	9	7	8	9	9	5	6
14	7	8	7	7	8	7	6	6
15	7	6	7	8	9	8	6	5
16	6	7	7	6	7	8	5	4
17	8	6	7	7	8	9	5	5
18	5	6	5	4	5	4	7	8
19	3	4	4	4	8	9	5	4
20	7	8	7	7	7	8	3	4
21	8	8	9	8	9	9	4	5

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ Г

Сводные таблицы результатов исследования

Таблица Г.2 – Показатели мотива власти (склонность к доминированию) (по Ильину Е.П.)

№ п\п	Уровень мотива власти	№ п\п	Уровень мотива власти
1	4 (средний)	12	3 (средний)
2	8 (высокий)	13	8 (высокий)
3	7 (высокий)	14	7 (высокий)
4	8 (высокий)	15	7 (высокий)
5	3 (средний)	16	8 (высокий)
6	4 (средний)	17	8 (высокий)
7	8 (высокий)	18	9 (высокий)
8	4 (средний)	19	8 (высокий)
9	3 (средний)	20	7 (высокий)
10	3 (средний)	21	8 (высокий)
11	9 (высокий)		

Таблица Г.3 – Показатели мотиваторов социально-психологической активности личности

№ п\п	Мотиваторы		
	Достижение успеха	Стремление к власти	Тенденция к аффилиации
1	18 (средний)	19 (высокий)	19 (высокий)
2	19 (высокий)	17 (средний)	16 (средний)
3	19 (высокий)	21 (высокий)	15 (средний)
4	21(высокий)	24 (высокий)	9 (средний)
5	18 (средний)	15 (средний)	11(средний)
6	10 (средний)	19 (высокий)	19 (высокий)
7	12 (средний)	22 (высокий)	21(высокий)
8	17 (средний)	18 (средний)	18 (средний)
9	21(высокий)	25(высокий)	22 (высокий)
10	24(высокий)	24 (высокий)	23 (высокий)
11	25(высокий)	21(высокий)	21(высокий)
12	7 (низкий)	16 (средний)	7 (низкий)
13	7 (низкий)	17 (средний)	7 (низкий)
14	19 (высокий)	19 (высокий)	10 (средний)
15	17 (средний)	20 (высокий)	21(высокий)
16	5 (низкий)	18 (средний)	7 (низкий)
17	22 (высокий)	23 (высокий)	18 (средний)
18	25 (высокий)	24 (высокий)	19 (высокий)
19	9 (средний)	15 (средний)	21(высокий)
20	16 (средний)	22 (высокий)	18 (средний)
21	19 (высокий)	25 (высокий)	19 (высокий)

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ Г
Сводные таблицы результатов исследования

Таблица Г.4 – Результаты автоматического расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена (конфликтность – мотив власти)

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	5	3.5	7	3	0.5	0.25
2	7	13	8	11	2	4
3	6.75	10	7	3	7	49
4	7	13	8	11	2	4
5	5.75	6	9	19	-13	169
6	7	13	8	11	2	4
7	7.5	18	8	11	7	49
8	6.5	8.5	9	19	-10.5	110.25
9	7.75	19.5	8	11	8.5	72.25
10	4.5	2	8	11	-9	81
11	5.75	6	9	19	-13	169
12	5.75	6	7	3	3	9
13	7.75	19.5	8	11	8.5	72.25
14	7.25	16.5	7	3	13.5	182.25
15	7	13	7	3	10	100
16	6.5	8.5	8	11	-2.5	6.25
17	7	13	8	11	2	4
18	5	3.5	9	19	-15.5	240.25
19	3.75	1	8	11	-10	100
20	7.25	16.5	9	19	-2.5	6.25
21	8.25	21	8	11	10	100
Суммы		231		231	0	1532

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ Г
Сводные таблицы результатов исследования

Таблица Г.5 – Результаты автоматического расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена (негативная агрессивность – мотив власти)

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	5.5	3.5	7	3	0.5	0.25
2	7.5	9.5	8	11	-1.5	2.25
3	7	7	7	3	4	16
4	8.5	16.5	8	11	5.5	30.25
5	6	5	9	19	-14	196
6	8.5	16.5	8	11	5.5	30.25
7	8	12.5	8	11	1.5	2.25
8	8.5	16.5	9	19	-2.5	6.25
9	8	12.5	8	11	1.5	2.25
10	5.5	3.5	8	11	-7.5	56.25
11	6.5	6	9	19	-13	169
12	4	1	7	3	-2	4
13	9	20	8	11	9	81
14	7.5	9.5	7	3	6.5	42.25
15	8.5	16.5	7	3	13.5	182.25
16	7.5	9.5	8	11	-1.5	2.25
17	8.5	16.5	8	11	5.5	30.25
18	4.5	2	9	19	-17	289
19	8.5	16.5	8	11	5.5	30.25
20	7.5	9.5	9	19	-9.5	90.25
Суммы		210		231	-10	1262.5

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ Г
Сводные таблицы результатов исследования

Таблица Г.6 – Результаты автоматического расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена (позитивная агрессивность – мотив власти)

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	6.5	14.5	7	3	11.5	132.25
2	5.5	8	8	11	-3	9
3	6	12	7	3	9	81
4	6	12	8	11	1	1
5	7.5	18.5	9	19	-0.5	0.25
6	6.5	14.5	8	11	3.5	12.25
7	5.5	8	8	11	-3	9
8	7	16	9	19	-3	9
9	5.5	8	8	11	-3	9
10	7.5	18.5	8	11	7.5	56.25
11	8	21	9	19	2	4
12	7.5	18.5	7	3	15.5	240.25
13	5.5	8	8	11	-3	9
14	6	12	7	3	9	81
15	5.5	8	7	3	5	25
16	4.5	3	8	11	-8	64
17	5	5	8	11	-6	36
18	7.5	18.5	9	19	-0.5	0.25
19	4.5	3	8	11	-8	64
20	3.5	1	9	19	-18	324
21	4.5	3	8	11	-8	64
Суммы		231		231	0	1230.5

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ Г
Сводные таблицы результатов исследования

Таблица Г.7 – Результаты автоматического расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена (личностная агрессивность – мотив власти)

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	5.5	3	7	3	0	0
2	6.75	11	8	11	0	0
3	6.25	7	7	3	4	16
4	7.125	16	8	11	5	25
5	6.25	7	9	19	-12	144
6	7.25	18.5	8	11	7.5	56.25
7	7.125	16	8	11	5	25
8	7.125	16	9	19	-3	9
9	7.25	18.5	8	11	7.5	56.25
10	5.5	3	8	11	-8	64
11	6.5	10	9	19	-9	81
12	5.75	5	7	3	2	4
13	7.5	20.5	8	11	9.5	90.25
14	7	13.5	7	3	10.5	110.25
15	7	13.5	7	3	10.5	110.25
16	6.25	7	8	11	-4	16
17	6.875	12	8	11	1	1
18	5.5	3	9	19	-16	256
19	5.125	1	8	11	-10	100
20	6.375	9	9	19	-10	100
21	7.5	20.5	8	11	9.5	90.25
Суммы		231		231	0	1354.5

