

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и психология»

(наименование)

37.04.01 Психология

(код и наименование направления подготовки)

Психология здоровья

(направленность (профиль))

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)**

на тему Исследование взаимосвязи личностной идентичности и общения

преподавателя высшей школы

Обучающийся

С.В. Белоус

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный

руководитель

канд. психол. наук, Т.А. Бергис

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Оглавление

Введение	3
Глава 1 Теоретические подходы к исследованию личностной идентичности в зарубежной и отечественной психологии.....	9
1.1 Понятие личностная идентичность в зарубежной и отечественной литературе.....	9
1.2 Структура личностной идентичности	14
1.3 Особенности общения преподавателя высшей школы	19
1.4 Взаимосвязь личностной идентичности и общения преподавателя высшей школы	27
Глава 2 Эмпирическое исследование взаимосвязи личностной идентичности и особенностей общения преподавателя высшей школы	33
2.1 Организация и методы исследования	33
2.2 Результаты эмпирического исследования личностной идентичности и особенностей общения преподавателя высшей школы	37
2.3 Анализ взаимосвязи личностной идентичности и особенностей общения преподавателя высшей школы.....	49
2.4 Рекомендации по совершенствованию педагогического мастерства преподавателей высшей школы	56
Заключение	64
Список используемой литературы	66
Приложение А Проверка нулевых гипотез одновыборочным критерием Колмогорова-Смирнова.....	71

Введение

Актуальность исследования. В условиях глобальных изменений общественно–политической системы страны, реформирования системы высшего образования возрастает необходимость систематического повышения профессионального мастерства преподавателя. Личностная идентичность, как уникальная система ценностей, убеждений и жизненных целей преподавателя высшей школы, становится определяющим фактором взаимодействия с участниками образовательного процесса. В основе педагогического взаимодействия лежит общение, сотрудничество и установление доверительных отношений между преподавателем и студентами.

Современные условия образовательного процесса требуют от преподавателя не только высокого уровня профессионализма, но и способности к эффективному взаимодействию, выявлению индивидуальных подходов к каждому студенту, а также саморазвитию в постоянно меняющемся мире. Роль преподавателя трансформируется: он становится наставником, который организует познавательную и созидательной деятельности студентов. Преподаватели активно взаимодействуют с участниками образовательного процесса, мотивируя их к развитию и изменениям. Как отмечает Н.В. Антонова, «идентичность – одна из важнейших подструктур личности преподавателя, позволяющая ему стать фасилитатором личностного развития студентов» [1] и способствующая эффективному взаимодействию с ними.

Во взаимодействии со студентами важным инструментом выступает педагогическое общение, особенность которого в том, что студент выступает одновременно в роли партнера по общению и объекта деятельности педагога. Эта ситуация порождает множество трудностей в общении преподавателя со студентами. Часто такое общение приобретает формализованный характер, что обуславливается определёнными статусно–ролевыми позициями и

особенностями образовательного процесса. В результате этого наблюдается снижение уровня доверия, что приводит к снижению эффективности педагогической деятельности.

Проблематика идентичности исследовалась как в зарубежной, так и отечественной психологии. Среди зарубежных учёных выделяются работы Э. Эриксона, Дж. Марсиа, А. Ватермана, Г. Брейкуэлл, К. Роджерса. В отечественной психологии личностная идентичность изучалась через призму исследования понятия самосознание Л.Н. Выготским, А.Н. Леонтьевым и другими. Проблема идентичности также получила глубокое осмысление в трудах таких отечественных авторов, как Н.В. Антонова, Н.Л. Иванова, Д.А. Исаева, Н.К. Иконникова, Л.Б. Шнейдер, Т.А. Филь, А.А. Яшина.

Таким образом, актуальность изучения связи между компонентами личностной идентичности преподавателя и особенностями профессионального общения обусловлена необходимостью повышения качества педагогического мастерства и созданию эффективных моделей взаимодействия в образовательной среде.

Цель исследования: изучение взаимосвязи личностной идентичности преподавателя высшей школы и особенностей его общения.

Объект исследования: личностная идентичность преподавателя высшей школы.

Предмет исследования: взаимосвязь личностной идентичности и общения преподавателя высшей школы.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что

– личностная идентичность преподавателя высшей школы имеет связь с особенностями общения, в частности, личностная идентичность преподавателя положительно связана с уровнем его доверия миру и окружающим, которое формирует основу для продуктивного взаимодействия и взаимопонимания; определяет эффективность вербальной коммуникации и эмоциональную устойчивость в общении;

- когнитивный компонент личностной идентичности преподавателя высшей школы выражен сильнее по сравнению с другими компонентами структуры идентичности.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи исследования:

- проанализировать теоретические подходы к исследованию личностной идентичности преподавателя высшей школы в отечественной и зарубежной психологии;
- определить понятие и структурные компоненты личностной идентичности;
- проанализировать особенности педагогического общения в высшей школе;
- подобрать методы для анализа типа и компонентов личностной идентичности и их связи с педагогическим общением и формированием доверительных отношений;
- проанализировать полученные результаты;
- разработать рекомендации по совершенствованию педагогического мастерства преподавателя высшей школы.

Теоретико–методологическая основа исследования:

- подходы к изучению личностной идентичности (Н.В. Антонова, А.В. Сидоренков, Л.Б. Шнейдер, Г. Брейкуелл, А. Ватерман, Дж. Марсиа, Э. Эриксон и другие);
- особенности педагогического общения (А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, В.А. Кан–Калик и другие);
- формирование доверительных отношений (А.Б. Купрейченко, Т.П. Скрипкина и другие).

Методы и методики исследования.

Для достижения поставленных задач, проверки выдвинутых гипотез был использован комплекс методов:

- общенаучные методы, среди которых анализ литературы по проблеме исследования, обобщение, систематизация,
- эмпирические методы:
 - «Методика исследования личностной идентичности, МИЛИ», автор Л.Б. Шнейдер;
 - «Опросник персональной идентичности», автор А.В. Сидоренков;
 - методика «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В.Н. Куницыной;
 - Методика доверия / недоверия личности миру, другим людям, себе (автор А.Б. Купрейченко).
- методы статистической обработки данных:
 - прикладные компьютерные программы IBM SPSS Statistics версия 26.0 для Windows, а также MS Excel;
 - для проверки на нормальность распределения использовался одновыборочный критерий Колмогорова–Смирнова;
 - корреляционный анализ полученных данных проводился с помощью непараметрического критерия Спирмена.

Эмпирическая база исследования: Эмпирическое исследование проводилось на базе Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (Москва) на примере женской популяции. В исследовании приняли участие 31 человек.

Организация и основные этапы исследования.

Исследование проходило в три этапа.

На начальном этапе (октябрь 2023 года – сентябрь 2024 года). был проведен анализ и систематизация научной литературы по тематике исследования; были определены цели, задачи, рабочая гипотеза и методы исследования, а также разработана программа проведения экспериментального этапа.

В рамках второго этапа (октябрь 2024 года – ноябрь 2024 года) были отобраны диагностические методы для оценки типов и компонентов

личностной идентичности преподавателя, а также уровня их коммуникативной компетентности в контексте профессионального–педагогического общения.

На заключительном этапе (декабрь 2024 года – январь 2025 года) осуществлялась систематизация, обобщение и статистическая обработка результатов исследования. На основе проведенного анализа были разработаны рекомендации, направленные на развитие коммуникативных способностей среди преподавательского состава.

Научная новизна заключается в исследовании связи между личностной идентичностью и общения преподавателя, а также осознаваемым доверием миру, себе и другим. Общение, основанное на доверии, создаёт фундамент для создания благоприятной психологической атмосферы в образовательной среде.

Теоретическая значимость работы заключается в углублении современных взглядов на проблему личностной идентичности преподавателя и исследование её взаимосвязи с общением и формированием доверительных отношений в системе «преподаватель – студент». Анализ взаимодействия в образовательном пространстве позволяет расширить научное понимание роли преподавателя в обеспечении продуктивного взаимодействия со студентами. Кроме того, на теоретическом уровне выявлены основные факторы педагогического общения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что проанализированные общенаучные аспекты личностной идентичности преподавателя высшего учебного заведения могут быть использованы для повышения качества и эффективности педагогического общения, развития коммуникативных способностей преподавателя. Материалы и результаты исследования могут использоваться в дальнейших научно–прикладных исследованиях и подготовке спецкурса по педагогическому мастерству, эффективной коммуникации и взаимодействию в системе «преподаватель–студент».

Достоверность результатов и обоснованность выводов исследования обеспечивались критическим анализом теоретических положений, основанных на фундаментальных отечественных и зарубежных исследованиях в области педагогики и психологии, социологии, а также использованием современной методологии научного познания, использованием апробированных методов, соответствующих гипотезе, целям и задачам исследования.

Личностное участие автора в организации и проведении исследования состоит в сборе, обработке, анализе полученных данных, разработке рекомендаций по развитию коммуникативных способностей преподавателя и формированию доверительных отношений.

Апробация результатов. Результаты исследования докладывались на научно–практической конференции в рамках Второго межконтинентального экстерриториального конгресса «Психотерапия без границ: Дети. Семья, Общество. Будущее».

На защиту выносятся следующие положения:

- преподаватель, имеющий достигнутую личностную идентичность и понимание своих личных ценностей, демонстрирует более эффективные модели общения и взаимодействия со студентами;
- преподаватель с достигнутым статусом идентичности имеет высокий уровень доверия к участникам образовательного процесса, что способствует эффективному педагогическому взаимодействию;
- эффективность педагогического взаимодействия во многом определяется уровнем вербальной компетентности, эмоциональной устойчивости в общении, уровнем доверия миру и участниками образовательного процесса.

Структура магистерской диссертации. Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы, приложение, содержит 7 таблиц и 4 рисунка. Основной текст работы изложен на 70 страницах.

Глава 1 Теоретические подходы к исследованию личностной идентичности в зарубежной и отечественной психологии

1.1 Понятие личностная идентичность в зарубежной и отечественной литературе

В зарубежной психологии понятие идентичность рассматривается в рамках психоаналитической и гуманистического подходов.

Обоснование понятия «идентичность» можно проследить в работах Эрика Эриксона, который первым раскрыл его содержание. Согласно Э. Эриксону, «идентичность индивида основывается на ощущении тождества самому себе и непрерывности своего существования во времени и пространстве и осознании того факта, что твои тождество и непрерывность признаются окружающими» [31]. В его исследованиях идентичность обеспечивает преемственность всех аспектов собственного «Я» в ретроспективе – от прошлого до будущего. Осознание идентичности определяет «единство внешнего облика и внутреннего содержания», что формирует чувство «тождественности самому себе» [31]. Более того, за этим стоит чувство принадлежности к социальным идеалам и ценностям той группы, с которой идентифицирует себя личность, а также чувство социальной поддержки и признания. По словам Э. Эриксона, «идентичность – это динамическое образование, претерпевающее изменения на протяжении всей жизни человека» [31].

Развивая идеи Э. Эриксона, Джеймс Марсиа предложил статусный подход к исследованию идентичности. Под личностной идентичностью, Дж. Марсиа понимает «внутреннюю самосозидающуюся и динамическую систему, включающую потребности, способности, убеждения и индивидуальную историю, феноменологически проявляющуюся через «решение проблем» [35]. В своей работе Марсиа выделяет статусы

идентичности, что можно рассматривать как копинг–стратегии для преодоления кризиса идентичности. В основе классификации статусов идентичности лежит два критерия: во–первых, наличие или отсутствие кризиса, во–вторых, наличие или отсутствие решений относительно выбора профессии и идеологии, включая цели и ценности.

На основе этих критериев после проведения тысяч интервью были сформулированы четыре статуса идентичности: достигнутая идентичность, мораторий, «преждевременная идентичность» и диффузная идентичность.

«Статусом достигнутой идентичности обладает человек с сформировавшимися жизненными ориентирами. Он знает, что он хочет в жизни, и уверенно двигается в выбранном направлении. Человека прошел через кризис и принял решения, кто он. Личность с достижением идентичности становится источниками силы для других людей» [35].

Мораторий – это статус, при котором личность находится в поиске себя, в состоянии кризиса идентичности. Как правило, это увлекающиеся, конфликтные люди, очень чувствительны к морали. Они могут пытаться вовлечь других в свой проект по формированию идентичности.

«Преждевременная идентичность» возникает, когда человек отрицает свою позицию. Ценности, цели, убеждения ему внушили окружающие. Если их ценности общепринятые и они остаются в социальном контексте, такой человек внешне кажется «хорошо приспособленными» [36].

При диффузной идентичности человек не имеет прочных целей, ценностей, неспособен взять на себя определённые обязательства, хотя он может казаться гибким, адаптируемым. В отсутствии внутреннего самоопределения он постоянно обращается к внешнему миру.

Как Э. Эриксон, так и Дж. Марсиа подчёркивают, «прохождение кризиса является важным шагом для достижения идентичности, что служит необходимым этапом на пути к самовыражению и самопринятию. Достижение идентичности происходит через собственный поиск и через присоединение к референтной группе и принятие ее ценностей» [35].

А. Ватерман определял идентичность как «чёткое самоопределение, выражающееся целями и ценностями, которыми человек руководствуется в течение всей жизни. Личностная идентичность есть отбор и присвоение целей и ценностей» [38].

В рамках гуманистического подхода личностная идентичность зачастую представляется как «Я–концепция», «Я–образ» и «Самость». В своих исследованиях К. Роджерс описывал «Я–концепцию», как «сложную психологическую структуру, проявляющуюся в сознании человека в виде положительных или отрицательных переживаний относительно своего «Я–образа» [23].

В отечественной психологии проблема идентичности традиционно рассматривалась через призму исследования понятия самосознание в работах выдающихся ученых Л.Н. Выготского, А.Н. Леонтьева и других. Со временем фокус исследователей сместился к пониманию идентичности как динамической структуре, которая тесно связана с биологическими и социальными контекстами жизни человека. В основе структуры идентичности стало самоопределение, принятые человеком суждения в отношении себя и своей жизни [1, 3, 5, 8].

В книге «Психология идентичности» Л.Б. Шнейдер рассматривает идентичность как «самореферентность, то есть ощущение и осознание уникальности Я в его экзистенции и неповторимости личностных качеств, при наличии своей принадлежности социальной реальности» [28].

Как отмечает Н.В. Антонова, «идентичность – система представлений о себе, убеждений, ценностей, жизненных целей человека, переживаемую субъективно как ощущение тождественности и постоянства своей личности при восприятии других признающими это тождество» [1]. В своём исследовании Н.В. Антонова выделила «два критерия для классификации типов идентичности: силу идентичности и личностную открытость. Под силой идентичности рассматривается наличие сформированных единиц идентичности, то есть самоопределений в различных жизненных сферах. Под

личностной открытостью – готовность к восприятию нового, самоизменениям, формированию новых элементов идентичности» [1].

В исследовательской практике, «основываясь на указанных критериях, были выделены четыре типа идентичности: открытая слабая идентичность, закрытая слабая идентичность, закрытая сильная идентичность, открытая сильная идентичность.

Первый тип, названный открытой слабой идентичностью, характеризуется открытостью восприятию нового, проявлением склонности к личностным трансформациям и состоянием поиска.

Второй тип, закрытая слабая идентичность, отличается ощущением собственной неадекватности, которая сопровождается высокой личностной ригидностью и нежеланием меняться.

Третий тип идентичности, закрытая сильная идентичность, характеризуется отсутствием внутренней конфликтности; таких людей не беспокоит стремление к личностным трансформациям, и они проявляют склонность защищать существующее «Я».

Четвёртый тип, открытая сильная идентичность, предполагает наличие сильного ощущения «Я», осознание своих целей и ценностей, при этом сохраняется открытость к личному опыту и готовность к дальнейшим изменениям» [1].

Согласно мнению исследователей в данной области, «развитие идентичности представляет собой процесс непрерывного взаимодействия личностной и социальной идентичности. Это взаимодействие способствует формированию у человека целостного представления о себе и своём месте в мире. С помощью категорий социальной идентичности (норм, задаваемых референтной группой) человек также оценивает элементы собственной идентичности. Но, будучи сформированной, «личностная идентичность начинает влиять на социальную, задавая, в свою очередь, критерии оценки последней (но теперь уже исходя из личностных ценностных ориентаций человека)» [6, 7, 28, 29, 33].

Человек активно интерпретирует социальные нормы и ожидания через призму собственных ценностей, определяя степень их принятия или непринятия. Этот процесс проходит всегда по-разному. В случае конфликта между личностной и социальной идентичностью может возникать кризис и поиск новых ориентиров.

В настоящее время научные работы в области социологии и психологии показывают, что кризис идентичности выходит за пределы привычных возрастных периодов (Л.Б. Шнейдер, Г.И. Петрова, Н.Н. Гунгер) и стал важной составляющей постоянного процесса адаптации к нестабильному обществу [15, 16, 18].

Кризис идентичности представляет собой сложный процесс и может возникать на различных этапах жизни человека. Этот кризис зачастую обусловлен совокупностью факторов, связанных с условиями внешней и внутренней среды. Внутренняя среда включает в себя личные убеждения, эмоциональное состояние и самовосприятие, тогда как внешняя среда охватывает культурные, социальные и экономические аспекты, которые влияют на развитие личности. Среди источников кризиса идентичности исследователи также называют сожаления об упущенных возможностях.

Г.И. Петрова также указывает на существование кризиса личностной идентичности, в том числе и в образовательной сфере. По мнению Г.И. Петровой, «человек стал терять главное и всеобщее для него свойство – уникальное лицо, свою личностную составляющую» [20].

Однако, именно в преодолении этих трудностей и заключается обретение зрелой и сформированной идентичности. В постоянно меняющемся мире роль личностной идентичности в формировании самоопределения человека возрастает. Способность к критическому осмыслению социальных норм и осознанному выбору ценностей становится ключевым фактором успешной адаптации и самореализации.

1.2 Структура личностной идентичности

Вопрос структуры идентичности представляет собой важную тему для изучения в современной психологии, так как понимание идентичности личности является ключом к осмыслению её поведения, мотивации и социальных взаимодействий. Несмотря на значимость, структурные компоненты личностной идентичности остаются недостаточно раскрытыми.

Э. Эриксон выделяет личностный и групповой уровень идентичности, каждый из которых играет важную роль в формировании эго-идентичности. Личностный уровень охватывает физические характеристики, темперамент, способности и характер, которые в совокупности формируют ядро личности. Личностный уровень отвечает за целостность индивидуальности и выполняет защиту личности от внешних угроз. Второй уровень, групповой, сосредоточен на поиске своего места в обществе. Он осуществляется через идентификацию с членами социальных групп. Здесь ключевую роль играют социальные связи, которые определяют восприятие себя и окружающих. Групповая идентичность может быть источником поддержки и принадлежности, что укрепляет личностную идентичность.

Гуманистический подход также рассматривает структуру идентичности, выделяя три основных компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий. Когнитивный компонент формируется в процессе осознания индивида своего «Я-образа», что подразумевает не только самоидентификацию, но и осознание своих ценностей и убеждений. Аффективный компонент отражает эмоциональную самооценку, принятие или непринятие «Я-образа». Поведенческий компонент проявляется в реакциях на внешние стимулы, что демонстрирует, как личностная идентичность реализуется в действиях и взаимодействии с окружающей средой.

А.В. Сидоренков разработал «многомерную модель проявления идентичности, которая охватывает и интегрирует разные грани этого

феномена» [24]. Данная модель идентичности включает «два основных измерения: уровни и компоненты идентичности.

К уровням идентичности, в зависимости от её объекта (индивидуального или коллективного), относятся: организационная, групповая, микрогрупповая, межличностная идентичность и персональная идентичность. Каждый из уровней включает в себя три компонента:

- когнитивный,
- аффективный,
- поведенческий» [24].

Важно отметить, что компоненты личностной идентичности тесно взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга. Когнитивный компонент формирует основу для аффективного, определяя, какие характеристики значимого другого вызывают положительные или отрицательные эмоции. Аффективный компонент, в свою очередь, мотивирует поведенческий, указывая на то, какие черты хочется воспроизвести в деятельности.

Т.А. Филь дополнила трёхкомпонентную структуру личностной идентичности четвёртым компонентом – мотивационным. По мнению автора, структура идентичности личности преподавателя высшего учебного заведения включает: аффективный, поведенческий, когнитивный и мотивационный.

«Аффективный компонент отражает:

- эмпатические способности,
- длительные ориентации личности, связанные с отношением к жизни, делу, к себе и к окружающему миру.

Поведенческий компонент связан с

- самореализацией,
- конкретными действиями,
- осознанием, контролем и саморегуляцией собственных действий.

Когнитивный компонент включает в себя:

- знания, умения и навыки личности по созданию проекта будущего (образ будущего),

- нахождение нестандартных решений проблем в условиях ограниченности информации.

Мотивационный компонент характеризуется:

- обоснованием выбора того или иного действия,
- выделением факторов, обуславливающих этот выбор,
- умением выстраивать чёткие цели перед собой и другими и добиваться их» [27].

С точки зрения Т.А. Филь, «аффективный компонент является определяющим в структуре личностной идентичности преподавателя. Это объясняется спецификой педагогической деятельности и влиянием эмпатических способностей преподавателя на процесс повышения статуса идентичности. В структуре личностной идентичности все четыре компонента объединяются харизматичностью» [27].

По мнению исследователей, базовыми аспектами личностной идентичности являются «ценности, роли, смыслы, временная перспектива, жизненное пространство личности и физическое «Я». Ядром структуры является ценностно–смысловой компонент, на котором основываются ролевые модели поведения и восприятие личностного пространства. Временная перспектива, как интегративное понятие, объединяет ценностные и ролевые установки, относящиеся к прошлому, настоящему и будущему» [18, 26].

Ценности, являющиеся основой идентичности, формируют убеждения и принципы личности, которые управляют поведением и процессом принятия решений. Роли отражают общественные ожидания и внутренние представления о том, каким образом следует действовать в различных социальных контекстах.

Смыслы, представляющие собой индивидуальные интерпретации личного опыта, задают вектор развития и придают направление и цель человеческой жизни. Их формирование происходит под воздействием

культурных факторов, межличностных взаимоотношений и значимых жизненных событий.

Личностное жизненное пространство, охватывающее физическое окружение, социальные связи и культурные контексты, формирует границы человеческого существования и определяет потенциал для самоактуализации.

В диссертации Н.Л. Ивановой подробно анализируется структура и функции социальной идентичности, что позволяет глубже понять её многообразие и сложность. Автор акцентирует внимание на необходимости «изучения отдельных видов идентичности, а также рассматривает возрастные и гендерные аспекты её развития» [6]. Исследователи показывают, что «процесс формирования идентичности (Я–образа, Я–концепции, Самости) невозможно представить без учёта социального контекста. Поскольку каждая индивидуальная траектория развития личности пересекается с социокультурным пространством» [6]. Н.Л. Ивановой отмечает, что «на разных этапах взросления могут то появляться, то исчезать те или иные виды идентичности. Это может зависеть как от внешних (экономические, социальные и др. кризисы), так и от внутренних (мотивы, желания и др.) факторов» [6].

«Социальная идентичность обладает сложной структурой, в которую входят различные виды идентичности в зависимости от групп, с которыми человек себя идентифицирует. К таким видам относятся семейная, возрастная, профессиональная, гражданская, этническая, религиозная идентичность» [4; 5]. Профессиональная идентичность выступает важным компонентом всей структуры социальной идентичности. Л.Б. Шнейдер определяет «профессиональную идентичность как объективное и субъективное (то есть, данное в переживании) единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов) личности» [29].

Г. Брейкуэлл выделяет в структуре идентичности несколько «измерений:

- биологический организм – основа идентичности;
- содержательное измерение охватывает все характеристики, которыми пользуется человек для описания самого себя (роли, групповое членство, ценности, мотивы, эмоции, установки);
- оценочное измерение – как человек оценивает свои принципы, ситуации, окружение;
- временное измерение – динамика идентичности во времени» [34].

Содержательное измерение идентичности расширяется по мере жизни человека. Актуальные содержания идентичности не статичны, как и их структурная организация. Они изменяются вслед за изменением социального контекста. Люди различаются по степени связанности элементов идентичности. Одни обладают строгой иерархической структурой идентичности, другие – хаотичным набором отдельных элементов [34].

Таким образом, как показывают работы исследователей, личностная и социальная идентичность взаимосвязаны.

Личностная идентичность не является статичным образованием. Она формируется и развивается на протяжении всей жизни под влиянием различных социальных и культурных факторов. Важным аспектом является взаимодействие с окружающими, обратная связь и опыт, которые помогают человеку корректировать своё представление о себе и своём месте в мире.

1.3 Особенности общения преподавателя высшей школы

Для преподавателя высшей школы общение выступает как цель, содержание и способ деятельности.

В энциклопедическом словаре под редакцией А.А. Бодалева “Психология общения” дано следующее определение: «Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и группами, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера)» [2].

«Коммуникативная сторона общения предполагает не только взаимное информирование, но и совместное исследование предмета, обретение знаний. Существенным является ориентация партнеров друг на друга, что подразумевает внимание к установкам, ценностям, мотивам каждого из участников как активных субъектов. Существуют также коммуникативные барьеры, которые могут возникать в результате социальных факторов (политические, социальные или религиозные различия между партнерами) или из-за индивидуальных психологических характеристик собеседников, например закрытость или открытость к общению. Важной характеристикой коммуникативного процесса является намерение его участников повлиять друг на друга, изменить поведение другого. Необходимым условием выступает использование единого языка и одинаковое понимание ситуации общения» [2]. Средствами коммуникации являются речь («вербальная коммуникация») и другие системы знаков, составляющие «невербальную коммуникацию».

Современные исследования указывают на важность невербальных средств межличностного общения. «Разнообразные невербальные средства, используемые преподавателем, зачастую оказываются более выразительными

и эффективными, чем словесные объяснения и рекомендации. К средствам невербального общения относятся:

- оптико–кинетическая система (жесты, мимика, пантомимика);
- экстра– и паралингвистика (различные паузы и «торможения» в речи),
- вокализация (тембр голоса, его диапазон, тональность);
- организация пространства и времени коммуникативного процесса (способы размещения партнеров по общению, нормативы использования времени – точность, пунктуальность);
- визуальное общение, выраженное через контакт глазами» [22].

«Интерактивная сторона общения заключается в формировании общей стратегии взаимодействия и раскрывается в способах обмена действиями, что означает необходимость согласования планов действия партнеров и анализ «вкладов» каждого участника. Среди условий эффективности интеракции: согласование позиций, занимаемых партнерами, ситуаций и стиля взаимодействия, адекватного для каждой ситуации. Большое значение имеет сам тип взаимодействия между людьми: кооперация или конкуренция и особый случай взаимодействия – конфликт» [2].

В свою очередь, «перцептивная сторона общения включает в себя процесс формирования образа другого человека, его восприятие, познание и понимание, что достигается «прочтением» за «занавесом» физических характеристик человека его психологических особенностей и особенностей его поведения» [2].

Педагогическое общение представляет собой многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и обучающимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности. В педагогическом общении реализуются все три стороны.

Понятие «педагогическое общение» вошло в научный обиход в конце XX века. В отечественной психологии педагогическое общение изучалось в трудах А.А. Бодалева, В.А. Кан–Калик, А.А. Леонтьева и других.

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с обучающимися, имеющее определённые педагогические и воспитательные цели.

В исследованиях по педагогике высшей школы формулируются «четыре аспекта общения в системе высшего учебного заведения:

- общение как средство решения учебных задач;
- общение как система социально–психологического обеспечения воспитательного процесса;
- общение как способ взаимоотношений преподавателей и студентов;
- общение как процесс воспитания личности и творческой индивидуальности» [19].

«Основными характеристиками отношений в системе «преподаватель – студент» являются:

- взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательного процесса;
- формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности студентов с преподавателями;
- ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием и тем самым недопущение авторитарных и императивных воспитательных воздействий;
- использование интереса студентов к будущей профессии как фактора, являющегося основой педагогической и воспитательной работы в вузе» [19].

И.В. Гужва акцентирует внимание на том, что «направленности педагогического общения в современном вузе прежде всего на удовлетворение потребности в общении в системе преподаватель – студент, а потом на решение педагогических для преподавателя и учебных для студента задач» [4]. По мнению автора, «оптимальными взаимоотношениями между преподавателем и студентом являются отношения сотрудничества, партнерства, опосредованные межличностными отношениями, основанными

на взаимном уважении и внимании к личности, а не официальные отношения на значительной социальной дистанции. Преподаватель является своего рода «проводником» в профессиональное сообщество, отношения с преподавателем переносятся на отношение к будущей деятельности и её представителями» [4].

Таким образом, исследователи сходятся во мнении, что оптимальное педагогическое общение создаёт благоприятные условия для развития мотивации обучающихся и для творческого характера учебной деятельности [17, 25, 32].

Эффективность педагогического общения зависит от стиля общения. По определению А.А. Бодалева, «стиль общения – это индивидуальная стабильная форма коммуникативного поведения человека, проявляющаяся в любых условиях взаимодействия – в деловых и личных отношениях, в руководстве, воспитательных беседах, в способах принятия и осуществления решений, в избираемых приемах психологического влияния на людей, в методах разрешения межличностных и деловых конфликтов» [2].

Согласно В.А. Кан–Калик, стиль общения – «индивидуально–типологические особенности социально–психологического взаимодействия педагога и обучающихся» [9]. Автор предложил следующую классификацию стилей профессионально–педагогического общения.

Общение, основанное на увлеченности совместной творческой деятельностью. Главное для этого стиля – единство высокого уровня профессионализма и этических установок преподавателя. В высшей школе интерес к общению подогревается общими профессиональными интересами, особенно на специализированных кафедрах.

Общение, основанное на дружеском расположении, что является предпосылкой успешной совместной деятельности. Преподаватель становится наставником, старшим товарищем и соучастником учебной деятельности. Однако важно избегать излишней фамильярности, особенно молодым преподавателем.

Общение–дистанция является довольно распространенным стилем общения. Во взаимоотношениях сохраняется дистанция, проявляющаяся во всех аспектах: в обучении – опираясь на авторитет и профессионализм, в воспитании – с учётом жизненного опыта и возраста.

Общение–устрашение представляет собой негативную и антигуманную форму взаимодействия, которая указывает на педагогическую несостоятельность преподавателя.

Общение–заигрывание свойственно в основном молодым преподавателям, стремящихся к популярности. Такой стиль создаёт лишь иллюзорный и ничем не подкреплённый авторитет [9].

Оптимальный стиль общения основывается на увлеченности преподавателя и студентов совместной творческой деятельностью.

«Этапы педагогического общения включают:

Прогностический этап – моделирование будущего взаимодействия со студентами, планирование коммуникативной структуры будущей деятельности, перевод педагогических задач в сферу коммуникативных. На этом этапе осуществляется предвидение психологической атмосферы.

Начальный период общения – организация непосредственного взаимодействия с аудиторией и группой, устанавливается контакт, который во многом предопределяет успешность дальнейшего развития как содержательного, так и социально–психологического аспектов педагогической деятельности. Преподаватель организывает и инициирует педагогическое общение на конструктивных паритетных началах.

«Управление общением в процессе развивающейся педагогической активности. Совместная работа преподавателя и студентов будет эффективна, когда методы обучения и система общения адекватны» [11].

«Анализ реализованной системы общения и моделирование последующего взаимодействия чаще называется стадией обратной связи в общении. На четвёртом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу» [19].

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена деформацией сферы педагогического общения.

Деформации эти могут проявляться в различных формах, от авторитарного стиля общения, подавляющего инициативу учащихся, до попустительского, не обеспечивающего достаточной дисциплины и структуры учебного процесса. В основе таких деформаций часто лежат личностные особенности педагога, его собственные психологические проблемы и неразрешенные конфликты, которые проецируются на взаимодействие с учениками.

В контексте педагогического общения, исследователи отмечают наличие барьеров, обусловленных склонностью студентов к манипуляции и наличием у обучающихся деструктивных установок. Студенты, воспринимающие общение как поле для достижения личных целей через манипуляции, затрудняют установление продуктивной коммуникации. А это в свою очередь создаёт атмосферу недоверия и препятствует взаимодействию между участниками образовательного процесса [25].

«Несформированность умений выстраивать границы общения, как у студентов, так и у преподавателей, приводит к размытости ролей и ожиданий» [25]. «Непрозрачность» позиции в общении порождает непонимание и искажение информации. Эмоциональные барьеры становятся препятствием для полноценного обмена идей и мнений, что значительно осложняет процесс обучения и увеличивает вероятность появления конфликтов.

В условиях конфликтных ситуациях, возникающих между преподавателем и студентами, критическим аспектом поддержания эффективного образовательного процесса является доверие. Взаимоотношения, основанные на доверии, способствуют более открытой и продуктивной коммуникации, что, в свою очередь, может значительно снизить вероятность возникновения конфликта. При наличии доверия студенты более склонны выражать свои мысли и чувства в отношении

содержания курса, методов преподавания и даже своих идеологических позиций. Это позволяет преподавателям лучше понимать потребности и ожидания своих студентов, что может снизить уровень недопонимания и потенциальных конфликтов.

Когда возникающие конфликты воспринимаются как возможность для роста и обсуждения, а не как угрозы, доверие становится основой для конструктивных решений. А.Б. Купрейченко рассматривает «доверие как психологическое отношение, включающее интерес и уважение к объекту или партнеру; представление о потребностях, которые могут быть удовлетворены в результате взаимодействия с ним; эмоции от предвкушения их удовлетворения и позитивные эмоциональные оценки партнера; расслабленность и безусловную готовность проявлять по отношению к нему добрую волю, а также совершать определенные действия, способствующие успешному взаимодействию» [13].

Доверие к миру, согласно А.Б. Купрейченко, представляет собой обобщённое отношение человека к окружающей действительности. «Высокий уровень доверия миру и окружающим способствует формированию позитивного отношения к другим людям, готовность к открытому общению и сотрудничеству, что особенно важно в образовательной среде» [13]. Преподаватели, которые умеют создать атмосферу доверия, могут более эффективно проводить разрешение конфликтов, превращая их в образовательные моменты, которые обогащают процесс обучения. Это может проявлять в использовании подходов, основанных на сотрудничестве, где обе стороны активно участвуют в поиске решения, стремясь, таким образом, понять друг друга.

Среди характеристик общения преподавателя высшей школы также необходимо выделить открытость и доступность, эмпатию, гибкость, эффективную обратную связь, критическое мышление, построение доверительных отношений [12, 13, 14].

Открытость и доступность подразумевают готовность преподавателя к диалогу, способность создать атмосферу взаимодействия со студенческой аудиторией. Эмпатия, в свою очередь, позволяет преподавателю понимать эмоциональное состояние студентов, учитывать их индивидуальные особенности и потребности.

Гибкость в общении проявляется в умении адаптировать свой стиль преподавания и коммуникации к различным ситуациям и аудиториям. Эффективная обратная связь предполагает своевременное и конструктивное оценивание работы студентов, а также предоставление рекомендаций по улучшению их знаний и навыков [14]. Критическое мышление необходимо преподавателю для анализа информации, оценивания и рефлексии.

Исходя из вышесказанного, характер педагогического общения преподавателя со студентом должен быть конструктивным, деловым. Преподавателю необходимо стремиться к созданию безопасной и поддерживающей образовательной среды, а также учиться устанавливать здоровые границы в общении. Следственно, в меняющихся социокультурных условиях необходимо постоянное развитие коммуникативной компетентности преподавателя, позволяющей эффективно решать педагогические задачи.

1.4 Взаимосвязь личностной идентичности и общения преподавателя высшей школы

Согласно Л.Б. Шнейдер, важнейшими составляющими личностной идентичности являются общение, опыт, речь. «Общение и опыт порождают идентичность, в речи она выражается» [28, 29]. Н.В. Антонова также акцентирует внимание на том, что личностная идентичность и общение педагога взаимосвязаны [1].

Личные качества преподавателя, его убеждения и жизненный опыт формирует уникальный индивидуальный стиль педагогического работника, который влияет на восприятие его как личности, обеспечивает всестороннее

развитие обучающихся. Современный преподаватель – это человек с широким кругозором, интересующийся новациями в профессиональной сфере знаний и других смежных областях, постоянно занимающийся саморазвитием, совершенствующий педагогическое мастерство.

Исследуя идентичность личности педагога XXI века, А.Ю. Телухин выделил «следующие признаки личностной идентичности преподавателя:

- активность, индивидуальность;
- стремление взять всё от жизни, скептицизм;
- пассивность, но при твёрдой системе традиционных ценностей, что способствует оптимизму;
- опора на мораль XXI века, открытость новому, вера в прогресс и общество;
- сочетание индивидуальных свобод и социальной ответственности;
- толерантность» [26].

В контексте педагогической деятельности, особенно в высшей школы, это приобретает особое значение. Педагог высшей школы, обладающий сформированной личностной идентичностью, транслирует своим студентам не только знания, но и систему ценностей, убеждений, мировоззрение. Через педагогическое общение с аудиторией, преподаватель формирует у обучающихся ключевые компетенции, представления о профессиональной этике, социальной ответственности и значимости выбранной профессии.

Л.Ц. Кагермазова утверждает, что «на современном этапе педагоги, которые имеют потребности и мотивацию к профессиональному росту, способны воспитывать обучающихся на основе нравственных, моральных ценностей и смыслов, погруженные в различные педагогические новации, обменивающиеся накопленным профессиональным опытом, иницирующие внедрение современных инновационных технологий в практику учебного процесса ВУЗа, формируют и применяют эффективные стили педагогической деятельности» [10] и педагогического общения.

Эффективная коммуникация подразумевает наличие определённых знаний, включающих: знание средств коммуникации – вербальных и невербальных, как правильно ими пользоваться в процессе общения, навыки преодоления коммуникативных барьеров непонимания и использование различных инструментов для обеспечения успешной коммуникации. Вербальное общение опирается на человеческую речь, что делает его самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл общения. Речь представляет собой процесс применения языка с целью общения людей, это говорение.

Г.И. Щукина отмечает, что «через речевую деятельность можно проследить стиль и характер общения педагога, а также личностное отношение к различным вопросам и проблемам. В речевой деятельности проявляется эрудиция, педагогическое мастерство и умение педагога налаживать контакты с обучающимися, что делает речь его профессиональным средством и незаменимым инструментом «воздействия на душу воспитанника» [30].

Грамотная речь создаёт гармоничный психологический настрой, что важно знать и использовать в образовательных учреждениях. Доброжелательный и уважительный тон, искренней интерес к общению создаёт атмосферу доверия, которое не возникает сама по себе.

Речь преподавателя, его манера изложения материала, используемая лексика, невербальная коммуникация – всё это становится частью процесса формирования идентичности студента. Преподаватель, владеющим искусством коммуникации, способен донести сложные концепты в доступной и понятной форме, что способствует более глубокому усвоению знаний и формированию критического мышления. Более того, личностная идентичность проявляется в способности педагога высшей школы к эмпатии, умении понимать и учитывать индивидуальные особенности каждого студента. Создание атмосферы доверия и взаимоуважения в аудитории

способствует раскрытию потенциала студентов и формированию их собственной идентичности как профессионалов.

Автор человекоцентрированного подхода в психологии Карл Роджерс отмечал, что «лишь в результате эмпатического понимания и доверительного общения формируется полноценно функционирующая личность. Такую личность характеризует открытость, эмоциональная отзывчивость, способность к сопереживанию (эмпатия), рефлексивность, креативность и доверие» [23].

В то же время новые социокультурные условия, охватывающие тенденции цифровизации, коммерциализации и прагматизма, меняют отношения участников образовательного процесса – студентов и преподавателей. По мнению Г.И. Петровой, в настоящее время недостаточно уделяется внимания технологиям, которые действительно способствуют формированию личности, развивают интерес к обучению, желанию получать знания. К таким технологиям можно отнести «создание особой образовательной атмосферы, возможной только при живом общении преподавателя и обучающегося» [20].

Методические требования, учебные планы, преподавание в новом контексте - новый курс или новые группы студентов – могут вступать в конфликт с ощущением личностной идентичности преподавателя, требуя от него адаптации и гибкости. Как утверждают М. Пеннингтон и Дж. Ричардс, «наложенные ограничения открывают возможности для решения этих проблем и разработки новых методов преподавания, которые как отвечают этим вызовам, так учитывают ценности и идеалы преподавателя» [37].

Положительный результат взаимодействия со студентами связан со сбором и правильным анализом информации о студентах, и такой анализ должен быть объективным. Это предполагает не только учёт академической успеваемости, но и понимание личных обстоятельств, мотивации, интересов и индивидуальных особенностей каждого студента [21].

По мнению Л.М. Лучшевой, «для эффективного общения необходимо, чтобы у педагога были сформированы соответствующие коммуникативные свойства личности, потребности в общении, различные способы общения, коммуникативные способности; инициативность, активность и эмоциональность» [14].

Успех общения во многом зависит от способности к эмпатии и самоанализу, от наблюдательности, чувствительности восприятия, установления контакта и учёта системы восприятия собеседника. Для педагога важно уметь внимательно слушать, понимать студента, влиять на него через убеждение, внушение, эмоциональное воздействие, а также умение находить варианты разрешения конфликтов. Преподаватель со значительным педагогическим стажем имеет в запасе больше вариантов преодоления конфликтных ситуаций. Не менее важным является развитие психолого–педагогической грамотности в вопросах психологии общения и взаимодействия.

Личностная идентичность преподавателя неразрывно связана с его коммуникативной деятельностью. Педагог высшей школы не просто транслирует знания, но становится активным участником социального взаимодействия. Он «максимально включен в различные сферы человеческих отношений, за счет этого происходит усиление развития организаторских склонностей, коммуникативных способностей, конфликтной компетентности. Для этого от педагога требуется мобилизации всех ресурсов, высокая степень социальной активности, продуктивности и личностной зрелости» [14].

Выводы по первой главе.

Личностная идентичность преподавателя высшей школы представляет собой многоаспектное явление, которое одновременно включает ценности, личные убеждения, педагогические способности. Важным элементом личностной идентичности выступают коммуникативные навыки,

обеспечивающие эффективное взаимодействие и взаимопонимание между участниками образовательного процесса

В структуре личностной идентичности можно выделить три ключевых компонента: аффективный, поведенческий и когнитивный. Эти компоненты тесно взаимосвязаны, создавая целостное восприятие преподавателя как личности и профессионала.

Аффективный компонент включает эмоциональные аспекты, влияющие на личностные убеждения преподавателя. Когнитивный компонент охватывает его знания и представления о педагогической работе. Поведенческий компонент, в свою очередь, реализует эти знания в конкретных действиях в процессе обучения.

Также следует отметить, что идентичность преподавателя развивается в постоянной взаимосвязи личностной и социальной идентичности на протяжении всей жизни. Это подчеркивает важность динамической природы идентичности и необходимость учёта её изменений в процессе профессионального роста и развития.

Педагогическое общение, как многоаспектный процесс, направлено на организацию, установление и развитие коммуникации и взаимопонимания между преподавателем и студентами.

Общение преподавателя высшей школы является важным компонентом его личностной и профессиональной идентичности.

Преподаватель, обладающий высокой степенью самосознания и понимания собственных ценностей, демонстрирует более эффективные модели общения и успешные подходы к обучению.

Такой уровень самосознания способствует не только созданию позитивной образовательной среды, но и позволяет преподавателю быть более открытым к изменению и инновациям в своих подходах к обучению.

Личностная идентичность современного преподавателя высшей школы является динамичным и многогранным явлением, формируется в процессе взаимодействия различных компонентов, личностного и социального опыта.

Общение, опыт, вербальная и невербальная коммуникация педагога высшей школы играет важную роль в формировании не только его собственной личностной идентичности, но и в становлении идентичности студентов, оказывая непосредственное влияние на их профессиональное и личностное развитие.

Осознанное развитие идентичности должно стать приоритетом как для самих преподавателей, так и для высших учебных заведений, обеспечивая высокий уровень профессионализма и качества образования.

Отмечается, что для достижения положительного результата в общении и взаимодействии важно развитие уровня коммуникативных способностей педагога, его готовность к сопереживанию, формированию доверительных отношений с субъектами образовательного процесса.

Глава 2 Эмпирическое исследование взаимосвязи личностной идентичности и особенностей общения преподавателя высшей школы

2.1 Организация и методы исследования

Теоретико-методологический анализ проблемы личностной идентичности и особенностей педагогического общения отражает значимость данной темы. Исследования Н.В. Антоновой, В.Н. Куницыной, А.Б. Купрейченко, Л.Б. Шнейдер, Дж. Марсиа, К. Роджерса, Э. Эриксона позволяет определить основные моменты для изучения, а именно: взаимосвязь личностной идентичности и общения современного преподавателя высшей школы.

Исследование проводилось на женской популяции. Было обследовано 31 человек. Все респонденты являются преподавателями Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (Москва), имеют высшее образование. Возрастной диапазон респондентов от 33 до 70 лет.

Целью эмпирического исследования является изучение взаимосвязи личностной идентичности преподавателя высшей школы и особенностей его общения.

Учитывая цель исследования, были подобраны следующие методики исследования:

- «Методика исследования личностной идентичности, МИЛИ», автор Л.Б. Шнейдер;
- «Опросник персональной идентичности», автор – А.В. Сидоренков [24];
- методика «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» [12] (КОСКОМ) В.Н. Куницыной;
- авторская А.Б. Купрейченко «методика доверия / недоверия личности миру» [13].

Для анализа типа личностной идентичности использовалась методика изучения личностной идентичности (МИЛИ), созданная Л.Б. Шнейдер. «Методика построена на принципах прямого и цепного ассоциативного теста. Респондентам предлагались слова, которые относятся к категории «живой / мертвый». Методика позволяет выявить пять различных типов личностной идентичности: достигнутая позитивная идентичность, мораторий, диффузная идентичность, псевдоидентичность, преждевременная идентичность» [29].

Дополнительно, для углубленной оценки структуры личностной идентичности в исследовании применялся опросник персональной идентичности, предложенный А.В. Сидоренковым. Эта методика позволила выявить когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты для каждого выявленного статуса идентичности (достигнутая идентичность, мораторий, диффузная идентичность, псевдоидентичность). Основной целью этого этапа было исследование степени выраженности компонентов проявления идентичности с акцентом на связь содержательных компонентов со статусами идентичности.

Коммуникативные способности и другие особенности общения измерялись с помощью «методики КОСКОМ (измерение коммуникативной и социальной компетентности). Опросник разработан В.Н. Куницыной для измерения социальной компетентности как сложного многоуровневого психологического образования» [12], в который входит коммуникативная компетентность. «К настоящему времени тест состоит из 15 основных шкал, восемь из которых относится к личностным факторам:

- понимание людей (ПЛ);
- понимание ситуаций (ПС);
- сноровка, хватка, предприимчивость (СН);
- моральные установки (МУ);
- мотивация достижения (МД);
- эмоциональная устойчивость (Эст);
- стабильность человеческих отношений (ОТ);

– уверенность (УВ)» [12].

«Две шкалы – имидж и эго–компетентность – измеряют знание себя и склонность работать над собственным обликом, своим имиджем, способность к самопрезентации» [12].

«Шкала социально–психологической компетентности отражает широту и требования репертуара ролевого поведения, знание механизмов человеческого взаимодействия, умение решать межличностные проблемы, умение ладить с людьми» [12].

«Шкала коммуникативной и вербальной компетентности измеряют степень речевой умелости и навыки взаимодействия» [12].

«Шкала оперативной социальной компетентности (ОСК) измеряет общую социальную ориентацию и осведомленность» [1]. Имеется также шкала лжи.

Для выявления взаимосвязей между коммуникативной компетентности и доверием и недоверием личности миру, другим людям и себе была использована одноименная методика, разработанная А.Б. Купрейченко.

Респондентам предлагалось оценить степень своего согласия с утверждениями по 5–балльной шкале. Методика оценивает уровень «доверия в целом и по составляющим доверие себе, доверие другим, доверие миру и включает пять факторов.

Фактор 1 – Доверие личности себе в умении строить взаимоотношения с окружающим миром и другими людьми.

Фактор 2 – Недоверие личности миру и другим в умении сотрудничать и оказывать взаимопомощь.

Фактор 3 – Доверие личности другим людям в умении сотрудничать и оказывать взаимопомощь.

Фактор 4 – Доверие личности себе в умении давать оценки и делать прогнозы.

Фактор 5 – Недоверие личности миру и другим людям как опасным объектам» [13].

Испытуемые были ознакомлены с целью и процедурой исследования. После предоставления полной информации было подписано информированное согласие каждого участника.

Участники заполняли анкету, содержащую данные о респонденте (возраст, образование, профиль) и проходили тестирование через заполнение электронных форм (Google-формы), где предоставляли ответы на методики исследования. По окончании тестирования участникам была предоставлена обратная связь, ответы на вопросы.

Проведение статистической обработки осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics версия 26.0 для Windows, а также MS Excel, с применением различных критериев для проверки на нормальность распределения выборки, выявления различий между распределениями выборки, также установление корреляционных связей и частоты встречаемости признака.

Полученные результаты были интерпретированы и использованы для формулирования выводов исследования и рекомендаций.

2.2 Результаты эмпирического исследования личностной идентичности и особенностей общения преподавателя высшей школы

Для изучения идентичности преподавателей высшей школы было проведено тестирование с использованием методики исследования личностной идентичности, разработанной Л.Б. Шнейдер. Результаты приведены в таблице 1 и наглядно представлены на рисунке 1.

Результаты тестирования показывают ряд закономерностей в распределении статусов идентичности среди участников.

Таблица 1 – Результаты по «методике исследования личностной идентичности» Л.Б. Шнейдер

Статус идентичности	Количество испытуемых	Количество испытуемых в %
Достигнутая позитивная идентичность	11	35,5%
Мораторий	9	29,0%
Псевдопозитивная идентичность	6	19,4%
Диффузная идентичность	5	16,1%
Преждевременная идентичность	0	0%
Всего	31	100%

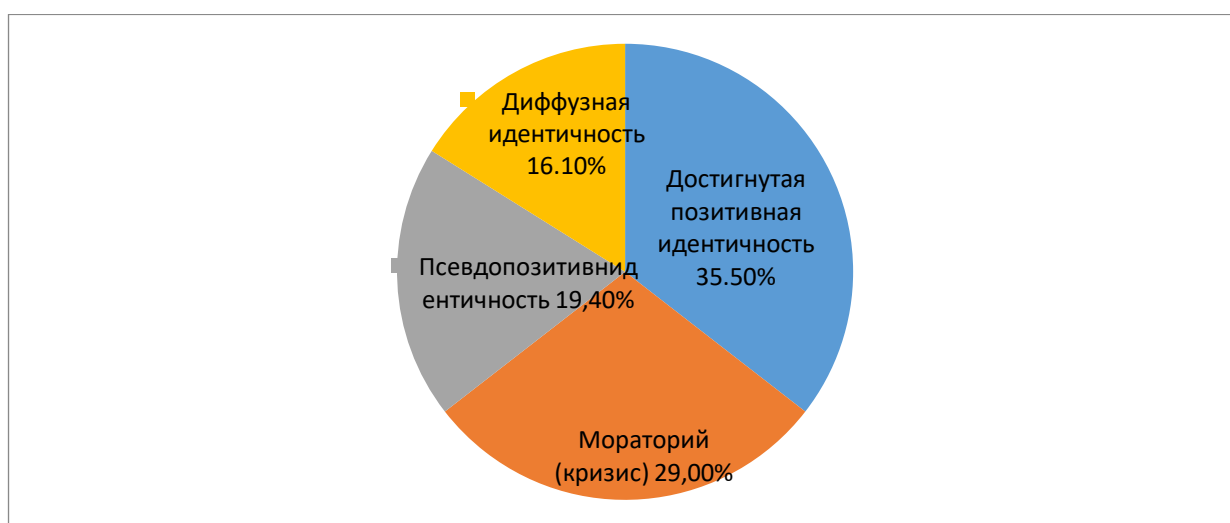


Рисунок 1 – Статусы по методике исследования личностной идентичности Л.Б. Шнейдер

Наиболее выраженным состоянием является статус достигнутой позитивной идентичности, охватывающий 35,5% всех испытуемых. Это свидетельствует о том, что значительная доля преподавателей обладают сформированными целями, ценностями и убеждениями, придающими смысл их профессиональной деятельности и обеспечивающими психологическое благополучие их педагогической деятельности. Такие участники лучше справляются с жизненными трудностями благодаря устойчивым внутренним ориентирам.

В то же время, состояние моратория было зафиксировано у 29% респондентов. Эти преподаватели переживают период активного поиска жизненных ориентиров, что сопровождается внутренней тревогой и напряженностью. Такой уровень тревожности может быть связан с переменами в обществе, в других сферах жизни. В условиях неопределенности они ищут ответа на вопросы о своём текущем положении, что может быть катализатором для дальнейшего саморазвития. Несмотря на вызовы, этот этап может стать стимулом для дальнейшего развития и принятия изменений.

Псевдопозитивная идентичность была выявлена у 19,4% участников. Этот статус характеризуется следованием социальным стереотипам и ограничивает развитие индивидуальности. Для данной группы важно проводить мероприятия, направленные на преодоление коммуникативных и эмоциональных барьеров.

У 16,1% респондентов наблюдается диффузная (размытая) идентичность. При таком статусе идентичности испытуемые могут демонстрировать «среднюю степень неудовлетворенности собой и своими возможностями, наличие внутренних конфликтов личности, несогласие с собой, заниженную самооценку, что приводит к сомнениям в своей способности что-то изменить или предпринять» [29]. Эта группа может быть подвержена воздействию негативных стереотипов, что может потенциально затруднять их стремление к развитию. По мнению Л.Б. Шнейдер, «человек с «диффузной идентичностью» может вступить в стадию моратория и затем перейти к зрелой идентичности» [29].

Результаты также показали, что ни один из участников не имеет статус преждевременной идентичности. Этот статус характерен несформированной личности или навязанной идентичности.

Помимо данной методики, изучение структуры идентичности преподавателей проводилось с использованием опросника персональной идентичности А.В. Сидоренкова. Результаты, полученные при анализе выраженности когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов

личностной идентичности профессорско-преподавательского состава вуза, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования компонентов идентичности по опроснику персональной идентичности, средние значения

Статистические переменные	Количество респондентов	Среднее	Отклонение	Минимум	Максимум
Возраст	31	52,39	11,313	33	70
Стаж	31	21,06	11,835	5	42
Личностная идентичность	31	3,429	1,9025	1,3	10,0
Когнитивный компонент	31	11,74	3,130	7	18
Аффективный компонент	31	8,58	2,248	4	15
Поведенческий компонент	31	7,45	1,877	4	10

По результатам тестирования видно, что когнитивный компонент для всех статусов личностной идентичности наиболее сильно выражен по сравнению с аффективным и поведенческим компонентами. Высокое среднее значение (11,74) говорит о том, что преподаватели имеют ясное представление о себе как профессионалах и хорошо осознают свою роль в педагогическом сообществе. Этот результат демонстрирует, что участники исследования обладают достаточно высоким уровнем самопонимания и адекватно воспринимают свои профессиональные обязанности.

Аффективный компонент, с средним значением 8,58, показывает уровень эмоциональной связи с другими участниками образовательного процесса, переживание преподавателя соответствия своих качеств характеристикам и ожиданиям педагогического сообщества, также

переживания происходящих во взаимодействии с другими значимых событий. Стандартное отклонение подтверждает наличие разнообразия в эмоциональных реакциях, что может зависеть от личных и профессиональных обстоятельств каждого участника.

Поведенческий компонент характеризует активность преподавателей в выполнении своих обязанностей и участие в жизни вуза. Среднее значение (7,45) показывает, что в целом преподаватели участвуют в своей профессиональной деятельности, демонстрируют приверженность корпоративным ценностям и стандартам. Они стремятся поддерживать имидж учебного заведения через свои действия и поступки.

Для получения более достоверных результатов разработанный А.В. Сидоренковым опросник использовался в комплексе с «методикой исследования личностной идентичности» Л.Б. Шнейдер. Такой подход позволил выявить распределение когнитивного, аффективного и поведенческого компонента для каждого статуса личностной идентичности.

Результаты представлены на рисунке 2.

По результатам исследования когнитивный компонент у преподавателей с достигнутой идентичностью средний балл 11 из 18 возможных говорит о достаточном уровне осознания и уверенности в собственной идентичности. Респонденты со статусом «мораторий» показывают наиболее высокий уровень по шкале когнитивного компонента (13), что указывает на активный процесс самопознания и открытость к экспериментам, они активно исследуют свою идентичность и стремятся к её пониманию. В группе с «диффузной» идентичностью средний уровень (8) свидетельствует о неопределенности в самовосприятии. Группа с «псевдоидентичностью» по когнитивному компоненту имеет верхнее среднее значение (12), что указывает на наличие неустойчивого осознания своей идентичности, возможно, основанного на внешних, а не внутренних факторах.

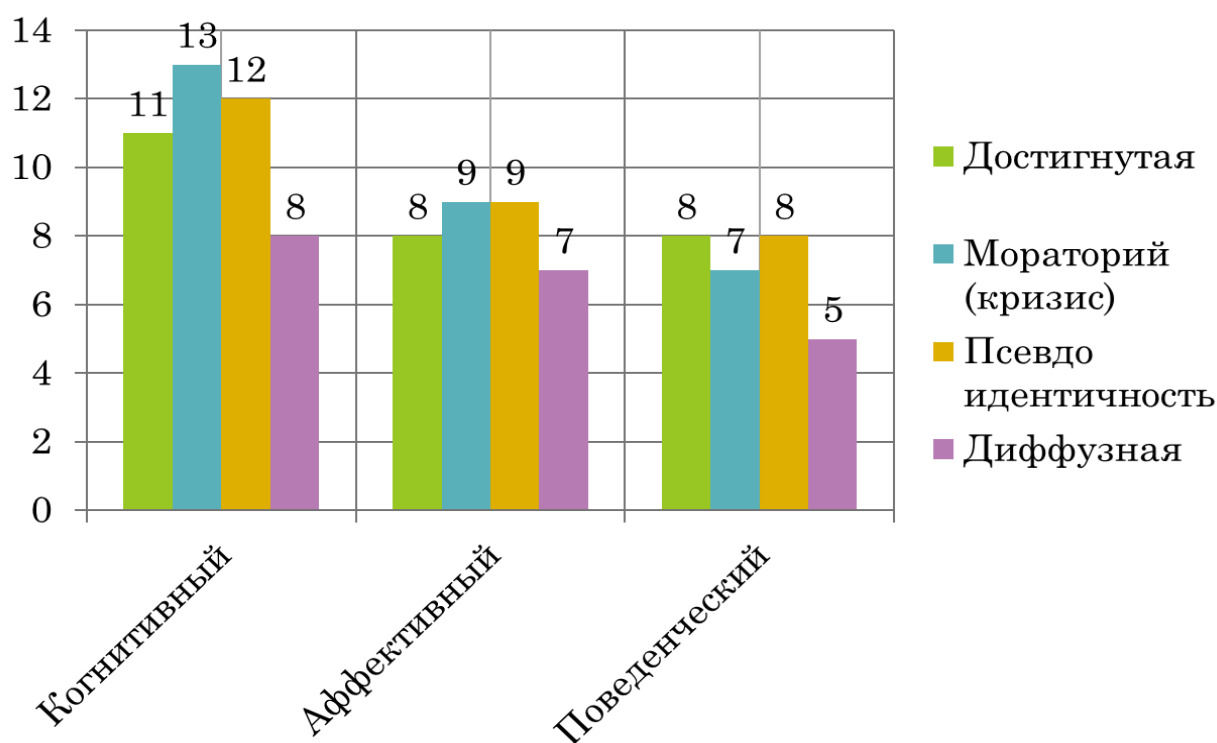


Рисунок 2 – Результаты диагностики по Опроснику персональной идентичности, средние значения

Аффективный компонент идентичности, который охватывает эмоциональную связь с собой и окружающими, в целом имеет схожие результаты для всех статусов идентичности. Средний уровень показателя для респондентов со статусом «достигнутая» идентичность и мораторий свидетельствуют о способности сопереживать и сочувствовать по отношению к участникам образовательного процесса по поводу происходящих с ними событий и возникающих проблем. О важности высокого аффективного компонента идентичности, включающего эмпатию, для преподавателей высшей школы говорят многие авторы и исследователи.

Поведенческий компонент характеризует проявления идентичности через действия и поступки. В группе преподавателей с «достигнутой» идентичностью средний показатель составляет 8, что указывает на активное и целенаправленное поведение, соответствующее их пониманию себя. Данный

показатель также говорит о согласованности поведения преподавателей с ожиданиями других.

Рассмотрев полученные результаты, можно отметить, что преподаватели со статусами достигнутой идентичности и мораторий имеют более высокие показатели по всем компонентам идентичности. Это говорит о большей степени самосознания, эмоциональной вовлеченности в жизни и работе и высоком уровне осознания поведения.

В то же время значения для преподавателей с диффузным статусом идентичности являются наиболее низкими, что говорит о неопределенности и сниженное проявление активности. В результате у этой группы преподавателей могут наблюдаться сложности адаптироваться к окружающей социальной среде.

Исходя из анализа, можно сделать вывод, что высокие когнитивные показатели в статусах достигнутая идентичность и псевдопозитивной идентичности указывают на осознанность, тогда как низкие показатели для диффузной идентичности подчёркивают нехватку ясности. Преподаватели в статусе мораторий потенциально находится в переходном состоянии, что требует дальнейшего анализа для поддержки перехода к достигнутой идентичности.

Авторская методика В.Н. Куницыной демонстрирует уровень социальной и коммуникативной компетентности участвующих в выборке преподавателей высшей школы. Результаты диагностики по методике «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования коммуникативной и социальной компетентности, средние значения

Статистические переменные	Количество респондентов	Среднее	Среднеkv. отклонения	Минимум	Максимум
---------------------------	-------------------------	---------	----------------------	---------	----------

Продолжение таблицы 3

Статистические переменные	Количество респондентов	Среднее	Среднекв. отклонения	Минимум	Максимум
Социальная компетентность	31	8,742	1,3606	5,3	11,0
Социально-психологическая компетентность	31	9,00	2,366	3	12
Вербальная компетентность	31	8,35	2,416	3	12
Оперативная социальная компетентность	31	7,61	2,186	1	11
Коммуникативная компетентность	31	9,29	2,438	5	12
Эго-компетентность	31	9,32	1,739	5	13
Умение самопрезентации	31	8,97	2,483	3	12
Мотивация одобрения	31	7,55	1,786	4	11
Личностный фактор	31	7,935	1,3243	5,5	10,0
Понимание ситуации	31	9,74	1,897	6	12
Сноровка, хватка	31	8,55	2,606	2	12
Моральные установки	31	7,48	2,174	4	12
Мотивация достижения	31	5,39	1,892	2	10
Эмоциональная стабильность	31	8,03	3,038	0	12
Стабильность человеческих отношений	31	8,61	2,319	2	12
Понимание людей	31	8,32	1,869	4	12
Уверенность	31	7,29	2,572	3	12

Проанализируем полученные среднеарифметические показатели, которые наглядно представлены на рисунке 3.

Результаты диагностики показывают, что уровень социальной компетентности со средним баллом 8,742 указывает на способность к взаимодействию и налаживанию контактов как в профессиональной среде, так и отношениях со студентами. Это подтверждает тот факт, что преподаватели умеют эффективно передавать информацию и устанавливать доверительные связи.

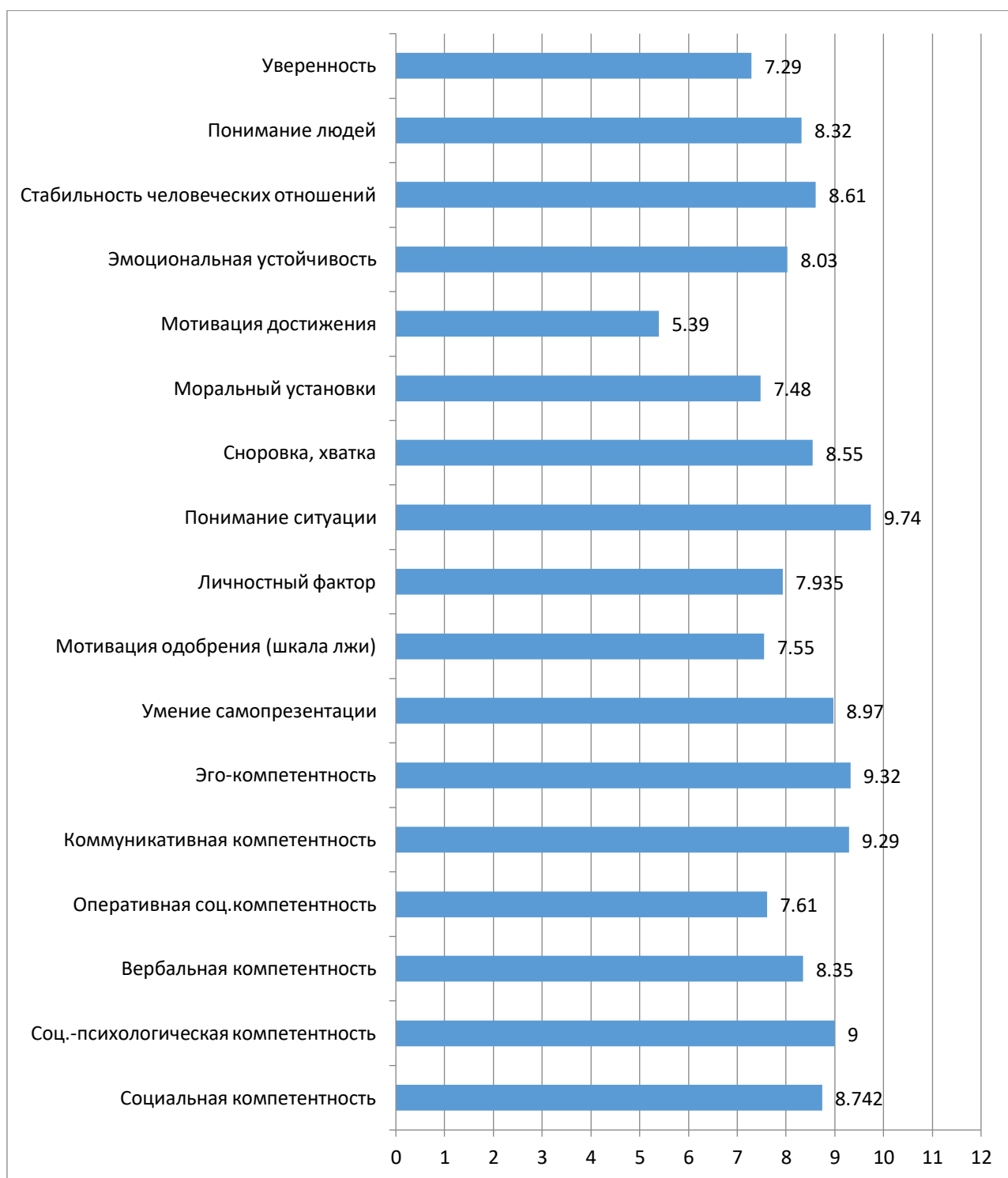


Рисунок 3 – Результаты диагностики по методике КОСКОМ
В.Н. Куницыной, средние значения

Социально–психологическая компетентность (9) подчёркивает умение преподавателей понимать и управлять эмоциональным состоянием своим и окружающих. Такой уровень компетентности критически важен в условиях

образовательного процесса, где взаимодействие со студентами и коллегами требует понимание эмоциональных контекстов.

Вербальная компетентность со средним значением 8,35 демонстрирует способность преподавателей чётко и аргументировано выражать свои мысли и идеи. Оперативная социальная компетентность с результатом 7,6 показывает, что участники могут принимать адекватные решения в рамках общения и разрешения конфликтов, однако эта область может быть актуальной для развития.

В то же время, высокие значения у коммуникативной компетентности (9,29) говорят о том, что преподаватели уверены в своих коммуникативных навыках и способны успешно организовывать взаимодействие с аудиторией. Высокие баллы по эго-компетентности (9,32) и навыкам самопрезентации (8,97) подтверждает их осознание собственного потенциала и желание работать над своим имиджем. Эти качества помогают выстраивать положительный образ и создают доверительные отношения с участниками образовательного процесса.

Шкалы, отражающие личностные свойства участников исследования, показывают высокий уровень понимания ситуации (среднее значение – 9,74). Это говорит о том, что преподаватели способны адекватно оценивать окружающую атмосферу и действовать соответственно. Сноровка и предприимчивость со средним значением 8,55 указывает на способность участников находить инновационные решения и эффективно реагировать на изменяющиеся условия.

Моральные установки (среднее значение – 7,48) подчеркивает значимость этической составляющей в педагогическом процессе. Средний показатель по показателю уверенность (7,29) указывает на наличие определённых резервов для повышения самооценки.

Мотивация достижения отличается низким показателем (5,39) у преподавателей высшей школы, что может сигнализировать о возможности снижения стремления преподавателей к успеху или развитию своих

профессиональных навыков. Низкая мотивация достижения у преподавателя высшей школы может быть обусловлена множеством факторов, связанных как с личностными характеристиками самого преподавателя, так и с внешней средой, в которой он работает. Преподаватели могут не ощущать удовлетворение от своей работы, если их усилия не оцениваются должным образом, или если у них нет возможности для роста и развития. Этот показатель требует внимания в контексте психологического сопровождения преподавателей, чтобы в предстоящем периоде не сказалось негативно на качестве обучения.

Эмоциональная стабильность (8,03) и понимание людей (8,32) показывают, что преподаватели способны сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях и имеют хороший уровень эмпатии. Стабильность человеческих отношений (8,61) также свидетельствует о том, что участники выборки способны поддерживать положительные взаимодействия и отношения с окружающими.

Таким образом, несмотря на общие положительные результаты, требуются внимание и развитие в таких областях, как мотивация достижения, уверенность, общая социальная ориентация и осведомленность, чтобы обеспечить успешную педагогическую деятельность преподавателей.

Далее следует рассмотреть результаты диагностики по авторской методике А.Б. Купрейченко «Доверие / недоверие личности миру, себе, другим людям», представленные в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования по методике «Доверие / недоверие личности миру, себе, другим людям», средние значения

Статистические переменные	Количество респондентов	Среднее	Средне кв отклонения	Минимум	Максимум
Общий балл доверия	31	54,52	3,723	48	62

Продолжение таблицы 4

Статистические переменные	Количество респондентов	Среднее	Средне кв отклонения	Минимум	Максимум
Доверие себе	31	27,39	2,044	22	30
Доверие другим	31	13,06	1,611	10	15
Доверие миру и другим	31	21,94	3,577	15	29

На основе полученных данных видно, что общий балл доверия 54,52 при максимальном 75 указывает на достаточно высокую степень доверия. Этот результат можно считать положительным сигналом, поскольку преподаватели с высоким значением по данному показателю легче устанавливают доверительные отношения с участниками образовательного процесса: со студентами, с коллегами, с администрацией. Кроме того, это создаёт более позитивную атмосферу в учебном процессе, что благоприятно сказывается на общении и взаимодействии внутри образовательного учреждения.

Разделение результатов на три категории – доверие себе, доверие другим и доверие миру – позволяет глубже проанализировать каждый из аспектов. Доверие себе составляет 27,39 из 30 возможных, что говорит о высокой уверенности преподавателей, но в то же время характеризует их как надеющихся на себя и принципиальных индивидуальностей. Высокий показатель доверия себе у большинства респондентов говорит о том, что специалисты склонны больше пользоваться своим опытом. Преподаватели, верящие в свои силы, могут быть хорошими наставниками для своих студентов, вдохновляя их на достижения.

Показатель доверия другим в среднем равен 13 из 15 возможных. Это также свидетельствует о высоком уровне доверия к окружающим, преимущественно коллегам, что создает основу для эффективной командной

работы. Такой уровень доверия другим способствует укреплению профессиональных связей, обмену опытом и ресурсами, что в конечном итоге приведёт к повышению качества образования. Автор методики А.Б. Купрейченко подтверждает, «что доверие и недоверие другому человеку есть важнейшие потребности человека, кроме того, это значимые для обеспечения жизнедеятельности отношения и условия взаимодействия, а также – выражение осознанной позиции личности в социальном окружении, человеческом сообществе и в мире» [13].

Наиболее низкое значение имеет шкала «доверие миру и другим» – 21,94 баллов из возможных 30. Это демонстрирует некую неопределённость испытуемых по отношению к внешним обстоятельствам. В свою очередь, А.Б. Купрейченко отмечает, что «в социальных представлениях личности доверие / недоверие миру и другим людям тесно связаны» [13]. Данный показатель может быть следствием изменений в образовательной среде и широкомасштабных социальных факторов, влияющих на восприятие стабильности и надёжности. Преподаватели, которые не совсем уверены в общем образовательном и социальном контексте могут испытывать напряжение и стресс, что в конечном итоге сказывается на их профессиональной удовлетворенности и качестве образовательного процесса.

Важной мерой поддержки может стать создание программ, направленных на укрепление этого аспекта. По мнению А.Б. Купрейченко, «высокое осознанное доверие миру и окружающим людям является выражением общего позитивного мировоззрения, гуманистической жизненной позиции» [13].

Учитывая данные по всем трём аспектам доверия, можно рекомендовать более глубокую работу с преподавателями по созданию условий для формирования доверия миру и окружающим людям в контексте образовательного процесса.

2.3. Анализ взаимосвязи личностной идентичности и особенностей общения преподавателя высшей школы

Применение одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова выявило смешанный вариант распределения данных, то есть часть исследуемых переменных (возраст, когнитивный компонент, аффективный компонент, социальная компетентность, социально-психологическая компетентность, вербальная компетентность, оперативно-социальная компетентность, эго-компетентность, имидж, эмоциональная устойчивость, понимание людей, доверие себе, доверие миру и другим, фактор 2) соответствует закону нормального распределения на уровне статистической значимости $p > 0,05$, часть переменных (стаж, личностная идентичность, поведенческий компонент, коммуникативная компетентность, мотивация одобрения, понимание ситуации и другие) не соответствует на уровне статистической значимости $p < 0,05$ (Приложение А). Следовательно, для выявления корреляции применялся непараметрический критерий ранговой корреляции Спирмена.

Проведём корреляционный анализ взаимосвязи личностной идентичности с её компонентами с применением критерия ранговой корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа между личностной идентичностью и когнитивным, аффективным и поведенческим компонентами представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты корреляции между личностной идентичностью и компонентами идентичности

Наименование	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Поведенческий компонент
Личностная идентичность	0,165	0,184	0,399*

Положительная корреляционная связь установлена между личностной идентичностью и поведенческим компонентом ($r = 0,399^*$, $p = 0,005$). Эта тенденция указывает на то, что высокая степень личностной идентичности может способствовать более чёткому поведению и активной социальной позиции преподавателя высшей школы. Как правило, они уверены в своих действиях и более активно проявляют свою индивидуальность в обществе.

После проведения корреляционного анализа между компонентами личностной идентичности, показателями коммуникативной и социальной компетентности и уровнями доверия были получены следующие результаты, представленные в таблице 6 и таблице 7.

В результате корреляционного анализа была выявлена отрицательная взаимосвязь между моральными установками и когнитивным компонентом личностной идентичности ($r = -0,364^*$, $p = 0,005$) и аффективным компонентом ($r = -0,521^{**}$, $p = 0,001$). Эти данные демонстрируют, что сильные моральные установки могут мешать в понимании своей идентичности. Сильная взаимосвязь между моральными установками и аффективным компонентом говорит о сложной структуре взаимодействия морали и эмоциональных аспектов. Данная взаимосвязь указывает на то, что моральные установки имеют заметную связь с самоощущением человека. Сильные моральные установки могут вызывать внутренние эмоциональные конфликты или ограничения, которые препятствуют позитивным реакциям и самоидентификации через эмоции.

Таблица 6 – Результаты корреляции компонентов личностной идентичности с показателями коммуникативной и социальной компетентности

Шкалы коммуникативной и социальной компетентности	Личностная идентичность	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Поведенческий компонент
Моральные установки	-0,090	-0,364*	-0,521**	-0,127

Продолжение таблицы 6

Шкалы коммуникативной и социальной компетентности	Личностная идентичность	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Поведенческий компонент
Мотивация достижения	-0,054	0,365*	-0,032	0,258
Стабильность человеческих отношений	-0,085	-0,380*	-0,117	-0,279

Примечание: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Наблюдается положительная взаимосвязь между когнитивным компонентом личностной идентичности и мотивацией достижения (коэффициент $r = 0,365^*$ при $p = 0,005$). Это говорит о том, что более четкое понимание своей идентичности и целей напрямую связано с стремлением к достижению высоких результатов. Преподаватели с высокоразвитыми когнитивными способностями имеют более сильную мотивацию достигать успех, имеют чёткое понимание своих возможностей и личных целей, более высоко мотивированы к достижению желаемого.

Отрицательная взаимосвязь выявлена между моральными установками и когнитивным компонентом личностной идентичности ($r = -0,364^*$, $p = 0,005$), между моральными установками и аффективным компонентом ($r = -0,521^{**}$, $p = 0,001$). Преподаватели в процессе общения руководствуются моральными установками. Сильные моральные установки могут вызывать внутренние эмоциональные конфликты или ограничения, которые препятствуют позитивным реакция и самоидентификации. Преподаватели могут быть склонны к самокритике и самоограничению, что препятствует целостному восприятию себя как личности.

Показатели стабильности человеческих отношений обратно пропорциональны показателям когнитивного компонента ($r = -0,380^*$, $p = 0,005$). В условиях академической среды, где требуется объективность и аналитический подход, личные переживания, связанные с нестабильными

отношениями, могут отвлекать от профессиональных задач. Это проявляется в снижении концентрации внимания на образовательном процессе, повышенной эмоциональной неустойчивости, что, в свою очередь, затрудняет взаимодействие со студентами и коллегами.

Далее следует рассмотреть результаты корреляционного анализа между показателями методики измерения коммуникативной и социальной компетентности и уровнем доверия / недоверия миру, себе и другим. Результаты исследования представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты корреляционного анализа между доверием миру, себе и другим и показателями методики измерения коммуникативной и социальной компетентности

Шкалы КОСКОМ	Доверие себе	Доверие другим	Доверие миру и другим	Ф 1	Ф 2	Ф 4	Ф 5
Социальная компетентность	0,378*	0,187	0,248	0,353	-0,185	0,328	-0,246
Социально-психологическая компетентность	0,438*	0,192	0,196	0,413*	-0,117	0,368*	-0,192
Вербальная компетентность	0,128	0,108	0,503**	0,081	-0,529**	0,156	-0,372*
Оперативная социальная компетентность	0,295	0,272	0,082	0,133	0,033	0,365*	-0,090
Личностный фактор	0,331	-0,151	0,218	0,453*	-0,165	0,156	-0,211
Понимание ситуации	0,333	-0,071	0,018	0,365*	0,024	0,232	-0,062
Сноровка, хватка	0,315	-0,125	0,004	0,403*	0,100	0,174	-0,095
Эмоциональная стабильность	0,157	-0,143	0,480**	0,348	-0,431*	-0,042	-0,424*

Продолжение таблицы 7

Шкалы КОСКОМ	Доверие себе	Доверие другим	Доверие миру и другим	Ф 1	Ф 2	Ф 4	Ф 5
Стабильность человеческих отношений	0,377*	0,224	0,155	0,399*	-0,069	0,264	-0,256
Примечание: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) Ф 1 – Доверие личности себе в умении строить взаимоотношения с окружающим миром и другими людьми; Ф 2 – Недоверие личности миру и другим в умении сотрудничать и оказывать взаимопомощь; Ф 4 – Доверие личности себе в умении давать оценки и делать прогнозы; Ф 5 – Недоверие личности миру и другим людям как опасным объектам							

Анализ корреляционных данных демонстрирует существование взаимосвязи между различными аспектами коммуникативной и социальной компетентности и уровнями доверия.

Так, показатель доверия себе положительно коррелирует с социальной компетентностью, которая имеет коэффициент корреляции $r = 0,378^*$ при уровне значимости $p = 0,005$. Это указывает на то, что высокое доверие себе способствует развитию социальных навыков. Аналогично, более высокая социально-психологическая компетентность ($r = 0,438^*$, $p = 0,005$) также тесно связана с доверием себе. Уверенность в собственных способностях отражает умение решать межличностные проблемы и умение ладить с людьми, что служит основой для успешных взаимодействий в педагогическом контексте. Показатель стабильности человеческих отношений демонстрирует положительную корреляцию с доверием себе ($r = 0,377^*$, $p = 0,005$). Эти данные могут подразумевать, что доверие к себе также способствует формированию устойчивых межличностных отношений и взаимодействий в образовательном процессе.

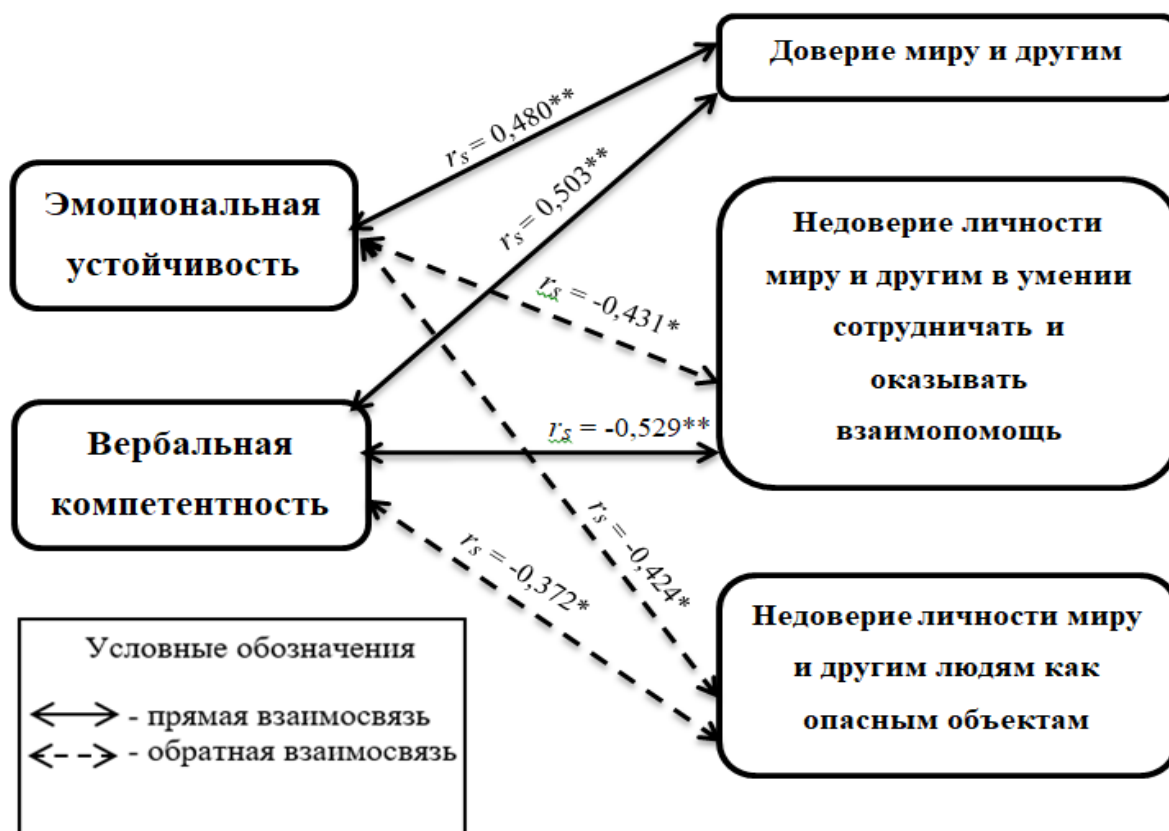
Установлена положительная корреляционная связь между доверием миру и другим и вербальной компетентностью ($r = 0,503^{**}$, $p = 0,001$). Это может свидетельствовать о том, что преподаватели, которые имеют более

высокое доверие к окружающему миру и другим, также обладают развитой способностью к коммуникации. Связь эмоциональной устойчивости с доверием миру и другим и ($r = 0,480^{**}$, $p = 0,001$) подчеркивает важность эмоционального интеллекта в построении доверительных отношений.

Показатель доверия личности себе в умении строить взаимоотношения с окружающим миром и другими людьми (Ф 1) положительно коррелирует с такими показателями, как социально-психологическая компетентность, личностный фактор, понимание ситуации, предприимчивость и стабильность человеческих отношений.

Чем выше недоверие миру и людям как безответственным и несправедливым (Ф 2), тем ниже сформированы навыки взаимодействия и ниже степень речевой умелости. Отрицательная корреляция этого фактора с вербальной коммуникацией ($r = -0,529^{**}$, $p = 0,001$) и эмоциональной устойчивостью ($r = -0,431^{*}$, $p = 0,005$) говорит о том, что чем больше человек испытывает недоверие к окружающему миру, тем ниже его навыки общения и взаимодействия. Это также подтверждается отрицательной корреляцией показателя эмоциональной устойчивости с показателем недоверия личности миру и другим людям как опасным объектам (Ф 5) ($r = 0,424^{*}$, $p = 0,005$). Более низкий уровень эмоциональной устойчивости указывает на повышенное восприятие окружающего мира как опасного, что в свою очередь негативно сказывается на способности преподавателя высшей школы взаимодействовать с другими.

Модель взаимосвязей, представленная на рисунке 4, отражает корреляции между вербальной компетентностью, эмоциональной устойчивостью и факторами доверия.



Примечание к рисунку 4: $^{**}p < 0,01$, $^*p < 0,05$ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Рисунок 4 – Модель взаимосвязей вербальной компетентности и эмоциональной устойчивости с факторами доверия.

Как показано на модели, вербальная компетентность имеет статистически значимую положительную взаимосвязь с фактором доверие миру и другим ($r_s = 0,503$, $p = 0,004$). Аналогичная корреляция установлена с эмоциональной устойчивостью ($r_s = 0,480$, $p = 0,006$). Выявленные взаимосвязи указывают на то, что при повышении вербальной компетентности преподавателя вуза: знаний, норм, правил, технологий общения в процессе речевого обмена информацией, ведущего к взаимному пониманию, а также проявлении эмоциональной устойчивости устанавливается наибольшее доверие к миру и другим. Это подтверждается обратной статистически значимой корреляцией вербальной компетентности с недоверием личности миру и другим в умении сотрудничать и оказывать взаимопомощь ($r_s = -0,529$, $p = 0,002$), свидетельствующей о том, что чем более развита вербальная

компетентность у преподавателя вуза, тем меньше у него проявляется недоверие миру и другим в умении сотрудничать и оказывать взаимопомощь. С эмоциональной устойчивостью данный фактор недоверия коррелирует на уровне тенденции ($r_s = - 0,431$, $p = 0,015$), указывая на её вероятность.

Тоже самое можно сказать о выявленных взаимосвязях на уровне $p < 0,05$, представленных отрицательными корреляциями между фактором недоверия личности миру и другим людям как опасным объектам и вербальной компетенцией ($r_s = - 0,372$, $p = 0,039$) и эмоциональной устойчивостью ($r_s = - 0,424$, $p = 0,017$). Это указывают на то, что при повышении вербальной коммуникации и эмоциональной устойчивости может проявляться тенденция к снижению недоверия другим людей и миру как опасным объектам.

2.4 Рекомендации по совершенствованию педагогического мастерства преподавателя высшей школы

Современная высшая школа нуждается в повышении качества образовательного процесса, что требует постоянного совершенствования педагогических компетенций преподавателей. Для эффективного взаимодействия с обучающимися и коллегами необходимы специальные навыки, развитие которых должно стать приоритетной задачей. На решение этой задачи направлено психологическое сопровождение преподавателей высшей школы

Основная цель психологического сопровождения – поддержка преподавателей высшей школы в их профессиональном росте через повышение уровня вербальной компетентности, эмоциональной устойчивости, формирование доверительных отношений в рамках образовательного процесса, а также создание условий для поддержания высокого уровня педагогического мастерства и профессионализма.

Для достижения поставленной цели разработаны следующие рекомендации:

Проведение диагностики личностной идентичности, коммуникативных способностей и составляющих доверительных отношений преподавателей – доверие миру, себе и другим. Это позволит выявить сильные и слабые стороны преподавателя.

На основе полученной информации сформировать стратегию совершенствования педагогического мастерства, как в образовательном процессе, так и профессиональной среде.

Рекомендуется также разработать методических материалов, которые помогут преподавателям применять полученные навыки на практике. Необходимо предусмотреть оценку эффективности мероприятий и обратную связь от участников. Нарботка культуры обратной связи, когда преподаватели могут делиться своими мнениями и получать отзывы, будет способствовать улучшению взаимодействия среди всех участников образовательного процесса.

Результаты диагностики показали, что эмоционально–психологическое состояние преподавателя, его мотивация профессионального развития зависит от его мировоззрения, позитивного взгляда на жизнь и от грамотной реакции на внешние обстоятельства.

Преподаватели должны осознавать свою ответственность за собственное профессиональное развитие, и это может быть выражено в постоянном стремлении к совершенствованию педагогического мастерства специалиста этого уровня.

Педагогическое мастерство включает в себя совокупность высококвалифицированных специальных компетенций, позволяющих преподавателю эффективно управлять учебно–воспитательной деятельностью студентов.

Для эффективного управления образовательным процессом преподавателям следует регулярно повышать свою квалификацию через различные мероприятия. Это могут быть традиционные обучающие семинары и мастер–классы, проводимые в январе или в конце учебного года. Тематика

курсов будет варьироваться в зависимости от потребностей аудитории и инновационных идей, включая современные методики обучения, новые образовательные технологии, использование генеративного искусственного интеллекта в работе преподавателя, информационные ресурсы для учебной и исследовательской деятельности преподавателя.

Тематические вебинары с участием экспертов также содействуют обмену опытом. Участие в конференциях и форумах, научных мероприятиях на базе российских и зарубежных университетов предоставляет возможность не только представить работы, но и обсуждать актуальные вопросы, что в свою очередь обогащает преподавательский опыт.

Важно развивать эмоционально–психологическое состояние преподавателей, поскольку оно является ключевым фактором для успешной педагогической деятельности.

Эмоциональная устойчивость и психологическое благополучие являются важными факторами успешной педагогической деятельности. Поэтому важно поддерживать психологический комфорт преподавателей и помогать им справляться со стрессовыми ситуациями. Для этого можно предусмотреть:

- тренинги по культуре здоровья и развитию ресурсов и возможностей организма преподавателей, по профилактике профессионального выгорания;
- консультации психологов, проведение личной терапии как с представителями помогающих профессий по вопросам психоэмоционального здоровья и личностного роста;
- обучение методикам релаксации: освоение техник медитации, дыхательных упражнений и других методов снятия напряжения и преодоления стресса;

Важную роль в высшем образовании играет система наставничества. Назначение опытных преподавателей в качестве наставников создаёт уникальную возможность для передачи знаний, навыков, профессионального

опыта. Такая форма преемственности поколений поможет молодым специалистам адаптироваться к работе и справиться с трудностями в постоянно меняющемся мире и реформирующейся образовательной среде.

Наставничество должно включать регулярные встречи, на которых начинающие преподаватели смогут делиться своими проблемами, разбирать стрессовые ситуации, а также успешные мероприятия. Эти встречи могут проходить в формате открытого диалога, где обсуждаются конкретные случаи из практики, а также общие правила и стандарты учебного процесса. Наставник должен не только слушать, но и предоставлять конструктивную обратную связь, помогая начинающему преподавателю анализировать свою деятельность и находить пути для улучшения.

Кроме того, рекомендуется создание программ дополнительного обучения и развития, основанных на запросах преподавателя и его профессиональных целей. Варианты таких программ могут включать тренинги по методике преподавания дисциплины, повышение мотивации студентов к обучению. Система наставничества должна предусматривать коллективные мероприятия, на которых молодые и опытные преподаватели могут обмениваться знаниями и опытом в более широкой социальной среде. Проведение тематических семинаров, мастер-классов, совместных научных исследований, написание статей в соавторстве может внести дополнительную ценность в процесс адаптации.

Наставничество – это двусторонний процесс. Наставники могут тоже извлекать уроки из общения с начинающими коллегами, апробируя современные подходы к обучению, новейшие тенденции в сфере образования.

Формирование доверительных отношений и мотивация к профессиональному росту преподавателей высшей школы создаёт продуктивную образовательную среду.

Важную роль в формировании доверия играет личность преподавателя. Доверие, как основа успешного взаимодействия, начинается с собственного настроя самого преподавателя. Это состояние включает веру в свои

способности, уверенность в важных жизненных и профессиональных аспектах, доверие другим людям и окружающему миру.

Важно развивать эмоциональный интеллект педагога. Преподаватель, который умеет понимать и управлять своими эмоциями, способен более эффективно взаимодействовать со студентами и коллегами. Это включает в себя активное слушание, проявление эмпатии и искренний интерес к потребностям и переживаниям других. Умение находить общий язык, понимать различные перспективы и принимать критику – всё это способствует формированию доверительной атмосферы.

Открытость и честность в общении является неотъемлемыми условиями доверительных отношений. Преподаватель должен быть готов делиться своими взглядами и переживаниями, а также открыто говорить о своём уровне развития в той или иной области.

Мотивация к профессиональному развитию и совершенствованию педагогического мастерства может быть укреплена путём признания достижений и успехов преподавателей. Важно, чтобы администрация вуза регулярно отмечала вклад сотрудников за успехи в профессиональной деятельности, успешные исследования, новые проекты, внедрение инновационных образовательных практик. Публичное признание достижений способствует повышению самооценки преподавателей и укреплению их внутренней мотивации достижения. Это может принимать разные формы: освещение успехов преподавателей в корпоративных изданиях, на сайте университета, а также через социальные сети.

Формирование самосознания и рефлексивной практики преподавателя включает регулярный самоанализ своей деятельности, выявление сильных и слабых сторон, обсуждение своих целей и стремлений. Применение методов рефлексии, таких как ведение профессионального журнала или участие в дискуссиях с коллегами, может способствовать пониманию собственных потребностей и направлений развития.

В создании культуры доверия и условий для профессионального роста необходимо обозначить поддержку со стороны администрации. Руководство должно активно показывать, что поддерживает развитие своих сотрудников, предоставляя возможности карьерного роста и создания комфортной рабочей среды.

Укрепление ответственности за профессиональное развитие.

Ответственность за собственное психологическое здоровье и саморазвитие должно стать неотъемлемой частью культуры высшего образования.

Выводы по второй главе.

Во второй главе было проведено исследование взаимосвязи личностной идентичности и общения преподавателя высшей школы.

В результате эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

Наиболее выраженными статусами личностной идентичности являются достигнутая позитивная идентичность и мораторий. Статус достигнутой идентичности характеризует устойчивую систему личностно значимых целей, ценностей и убеждений. Преподаватели с достигнутой идентичностью демонстрируют осознанное поведение, ясное понимание своей роли в обществе, а также имеют чёткое представление о своих жизненных приоритетах. Это уверенные профессионалы своего дела, которые доверяют окружающим и миру, с оптимизмом смотрят в будущее. Статус мораторий характеризует человека, находящегося в процессе активного преодоления кризиса идентичности посредством поиска различных вариантов самореализации.

В структуре личностной идентичности преподавателей высшей школы существует тесная связь между когнитивным, аффективным и поведенческим

компонентами. Во всех статусах личностной идентичности у преподавателей высшей школы отмечается высокий когнитивный компонент.

Исследование выявило высокие уровни социальной и коммуникативной компетентности у преподавателей, однако необходимо усиление мотивационной сферы и дополнительной проработки аспектов уверенности и оперативной социальной компетентности.

Выявлена общая направленность к сниженному уровню доверия миру и другим людям в результате изменений в образовательной среде и общественно–политической системе страны.

Корреляционный анализ, проведенный в исследовании, выявил несколько значимых взаимосвязей между компонентами личностной идентичности и другими показателями коммуникативной и социальной компетентности и уровня доверия, что позволяет глубже понять влияние различных аспектов идентичности на личностные и мотивационные характеристики.

Установлена положительная корреляционная связь между личностной идентичностью и поведенческим компонентом, с коэффициентом корреляции $r=0,399$ при уровне значимости $p=0,005$. Это свидетельствует о том, что высокая степень личностной идентичности способствует более чёткому поведению и активной социальной позиции преподавателя вуза.

Положительная корреляция выявлена между когнитивным компонентом личностной идентичности и мотивацией достижения, с коэффициентом $r=0,399$ при уровне значимости $p=0,005$. Чёткое понимание своей идентичности и целей преподавателем напрямую связано с стремлением к достижению высоких результатов. Когнитивный компонент служит основой для формирования целей и мотивации преподавателей в осуществлении педагогической деятельности.

Вербальная компетентность демонстрирует положительную взаимосвязь с показателем доверие миру и другим ($r = 0,503$, $p = 0,005$). Это указывает на то, что большее доверие к окружающему миру и другим

возникает с повышением уровня вербальной компетентности. Обратная статистически значимая корреляция вербальной компетентности с недоверием личности миру и другим в умении сотрудничать и оказывать взаимопомощь ($r = - 0,529$, $p = 0,001$) свидетельствует о том, что более высокая вербальная компетентность у преподавателя вуза ассоциируется с меньшим уровнем недоверия миру и другим в умении сотрудничать и оказывать взаимопомощь. Данные корреляции демонстрируют, что повышение вербальной коммуникации и эмоциональной устойчивости может быть связано со снижением недоверия к миру и другим людям.

Таким образом, результаты, полученные в ходе работы, подтверждают гипотезу о наличии взаимосвязи между личностной идентичностью и особенностями общения преподавателя высшего учебного заведения.

Развитие осознанного доверия преподавателей миру и окружающим, а также проявление доверия в общении создают основу для роста профессионального мастерства преподавателя.

Выявленные показатели на уровне значимости $p = 0,05$ указывают на тенденцию, которая может иметь более значимую корреляцию при увеличении выборки и дальнейших исследованиях.

В результате исследования были сформулированы рекомендации по совершенствованию педагогического мастерства, вербальной компетентности, поддержке эмоциональной устойчивости, развитию доверительных отношений.

Заключение

Целью данной работы было изучить взаимосвязи личностной идентичности и педагогического общения преподавателя высшей школы.

В первой главе рассмотрены различные подходы к определению понятия личностной идентичности в отечественной и зарубежной психологии, изучены структурные компоненты личностной идентичности и прослеживается взаимосвязь с социальной идентичностью, в которой важным компонентом выступает профессиональная идентичность. Так же были изучены особенности педагогического общения, как важного аспекта личностной и профессиональной идентичности. Отмечается, что для достижения положительного результата в общении и взаимодействии важно развитие уровня коммуникативных способностей педагога, его готовность к сопереживанию, формированию доверительных отношений с субъектами образовательного процесса.

В ходе исследования было выявлено доминирование статусов «достигнутая идентичность» и «мораторий» в среде профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. Преподавателей с достигнутой идентичностью, независимо от возраста, характеризует наличие позитивного мировоззренческого фундамента, устойчивых личностных целей, ценностных ориентаций и убеждений. Вторая категория со статусом «мораторий» отражает состояние активного поиска альтернативных путей самореализации, что может свидетельствовать о готовности к инновациям и изменениям в профессиональной деятельности.

Исследование уровня развития компонентов в структуре личностной идентичности позволило выявить, что преподаватели со статусами достигнутой идентичностью и моратория имеют более высокие показатели по всем компонентам идентичности – когнитивному, аффективному и поведенческому. Это свидетельствует о большей степени самосознания, способности к эмпатии и осознанности.

Профессорско–преподавательский состав демонстрирует высокий уровень владения навыками коммуникации, что является важным фактором для успешного взаимодействия как с коллегами, так и со студентами. Тем не менее, выявлены определенные дефициты в области вербального мастерства и мотивационной составляющей, связанной с достижением успеха, что требует внимания в контексте психологического сопровождения преподавателей для оптимизации профессионально значимых характеристик.

В ходе исследования было определено снижение уровня доверия к внешнему миру и социальным контактам среди представителей академического сообщества, как следствие динамичных изменений в образовательном пространстве и социально–политической сфере. Этот феномен может оказать негативное влияние на профессиональную деятельность и взаимодействие в системе «преподаватель – студент».

Результаты исследования показали необходимость обеспечить дополнительную психологическую поддержку преподавателям для совершенствования педагогических практик, повышения уровня эмоциональной стабильности и установления доверительных взаимоотношений.

В работе предложены комплекс мероприятий и рекомендации с целью создания условий для обеспечения оптимального профессионального и личностного роста преподавательского состава.

Список используемой литературы

1. Антонова Н.В. Особенности идентичности преподавателя как фактор успешности обучения практических психологов // Педагогика и психология. 2009. № 4.
2. Бодалёв А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь / А.А. Бодалёв. М.: Когито–Центр, 2015. 672 с.
3. Бондаренко Л.Ю. Изменения в структуре и социальном статусе преподавателей высшей школы // Социологические исследования, 2000. №10.
4. Гужва И.В. Психологические особенности педагогического общения преподаватель – студент в современном вузе: Автореферат дис...канд. психол.наук. Брянск, 2011. 24 с.
5. Евенко С.Л. Социально–психологические типы образовательной среды российских вузов. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». М.: Изд–во МГОУ, 2011. № 3. С. 45–48.
6. Иванова Н. Л. Психологическая структура социальной идентичности: дис... д–ра психол. наук. Ярославль, 2003.
7. Иконникова Н. К. Профессиональная и гражданская идентичность ученых в зеркале глобальной академической мобильности // Вопросы социальной теории. 2011. Т. V.
8. Исаева Д. А. Особенности становления личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости: автореф. дис... канд. психол. наук. СПб, 2007.
9. Кан–Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
10. Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В. Использование стилей профессиональной деятельности преподавателя высшей школы в практике учебного процесса вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79 URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie–](https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie)

[stiley-professionalnoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vysshey-shkoly-v-praktike-uchebnogo-protssessa-vuza](#)

11. Климов Е.А. Введение в психологию профессионального самоопределения. М., 2005.
12. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб. Питер, 2001. 544 с.
13. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М. : Институт психологии РАН, 2008. 564 с.
14. Лучшева Л.М. Взаимосвязь коммуникативных способностей педагогов со стратегиями выхода из конфликтных ситуаций (на примере периода зрелости // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58 – 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-kommunikativnyh-sposobnostey-pedagogov-so-strategiyami-vyhoda-iz-konfliktnyh-situatsiy-na-primere-perioda-zrelosti>
15. Манукян В. Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. №4. С. 109–117.
16. Мещерякова Е. М. Возрастная динамика личностной и профессиональной идентичности во взаимосвязи с временной перспективой личности: сборник трудов конференции // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы II Всеросс.науч.–практ.конф. (Чебоксары, Jun 13, 2024). – Чебоксары, 2024. – С. 105–112.
17. Михалкина С. А. Психологические особенности профессионально–педагогического общения преподавателя и студентов в условиях современного вуза // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: Материалы II Всероссийской с международным участием научно–практической конференции. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2016. С. 241–246.

18. Никишина В.Б. Методика исследования личностной идентичности: методология и технология стандартизации / В.Б. Никишина, Е.А. Петраш // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6 (177). – С. 254–261.
19. Педагогика и психология высшей школы / под ред. М.В. Булановой–Топорковой: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.
20. Петрова Г. И. Решает ли современное образование проблему кризиса личностной идентичности? // Философия образования. 2020. Т. 20. № 2. С. 117–130.
21. Пименова Л.Е. Особенности представлений студентов ВУЗа о преподавателе как субъекте затрудненного и незатрудненного общения // Молодёжный научный форум: гуманитарные науки. 2017. № 6 (45). С. 61–63.
22. Пяткин В.В. Особенности невербального общения преподавателей вуза в процессе педагогической деятельности // Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе: Материалы V Международной научно–практической конференции, Пермь, 5–6– декабря 2018 года. Пермь, 2018. С. 376–381.
23. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс. М.: Психотерапия, 2006. 507 с.
24. Сидоренко А. В. Социально–психологическая диагностика малых групп. Методический инструментарий: учеб. пособие. Ростов–на–Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014. 296 с.
25. Синявская Н.Л. Особенности педагогического общения преподавателей и студентов вуза // Психолого–педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: Материалы VII Международной научно–практической конференции, Орёл, 09–10 апреля 2020 года. Орёл, 2020. С. 352–354.

26. Телухин А.Ю. Идентичность личности педагога в современном обществе как историко–педагогическая проблема: автореф. дис... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2011. 22 с.
27. Филь Т.А. Формирование структурных компонентов личностной идентичности преподавателя высшей школы: автореф. дис...канд. психол. наук. Кемерово, 2012.
28. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум / Л.Б. Шнейдер. 2–е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2020. 328 с.
29. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Московский психологосоциальный институт, 2007. 348 с.
30. Щукина, Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г. И. Щукина. М: Просвещение, 1984. 174 с.
31. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон. М.: Флинта, 2006. 342 с.
32. Яковлева В. Н. Педагогическое взаимодействие преподавателя и будущего специалиста в процессе обучения в вузе. / В.Н. Яковлева. // Информация как двигатель научного прогресса: сборник статей Международной научно – практической конференции (г. Самара, 16 апреля 2018 г.). Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2018. С.143–146.
33. Яшина А.А. Профессиональная идентичность молодого преподавателя вуза: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 24 с.
34. Breakwell G.M. Resisting Representations and Identity Process. Paper on Social Representations, 2010. Vol. 19. P. 6.1–6.11. ISSN 1021–5573.
35. Kroger, Jane, Marcia, James. (2011). The Identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. DOI: 10.1007/978–1–4419–7988–9_2.
36. Marcia, J. (2009). Education, Identity and iClass: From Education to Psychosocial Development. Policy Futures in Education 7 (6). DOI: 10.2304/pfie.2009.7.6.670.

37. Pennington M., Richards J.C. (2016) Teacher identity in language teaching: integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal* 47 (1), pp. 5-23. DOI: 10.1177/0033688216631219.

38. Waterman A. S. Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19. 1999. pp 591–621.

Приложение А

Проверка нулевых гипотез одновыборочным критерием Колмогорова-Смирнова

Таблица А.1 – Проверка нулевых гипотез

Но мер	Нулевая гипотеза	Значи мость	Решение
1	Возраст является нормальным со средним 52 и стандартным отклонением 11,313.	,200 ^{a,b}	Нулевая гипотеза принимается.
2	Стаж является нормальным со средним 21 и стандартным отклонением 11,835.	,010 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.
3	Личностная идентичность является нормальным со средним 3,4 и стандартным отклонением 1,9025.	,000 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.
4	Когнитивный компонент является нормальным со средним 12 и стандартным отклонением 3,130.	,200 ^{a,b}	Нулевая гипотеза принимается.
5	Аффективный компонент является нормальным со средним 9 и стандартным отклонением 2,248.	,154 ^a	Нулевая гипотеза принимается.
6	Поведенческий компонент является нормальным со средним 7 и стандартным отклонением 1,877.	,010 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.
7	Распределение социальной компетентности является нормальным со средним 8,7 и стандартным отклонением 1,3606.	,200 ^{a,b}	Нулевая гипотеза принимается.
8	Распределение социально-психол. компетентности является нормальным со средним 9 и стандартным отклонением 2,366.	,053 ^a	Нулевая гипотеза принимается.
9	Распределение вербальной компетентности является нормальным со средним 8 и стандартным отклонением 2,416.	,131 ^a	Нулевая гипотеза принимается.
10	Распределение оперативной социальной компетентности является нормальным со средним 8 и стандартным отклонением 2,186.	,200 ^{a,b}	Нулевая гипотеза принимается.
11	Распределение коммуникативной компетентности является нормальным со средним 9 и стандартным отклонением 2,438.	,014 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.
12	Распределение эго-компетентности является нормальным со средним 9 и стандартным отклонением 1,739.	,156 ^a	Нулевая гипотеза принимается.
13	Распределение имидж является нормальным со средним 9 и стандартным отклонением 2,483.	,095 ^a	Нулевая гипотеза принимается.
14	Распределение мотивации одобрения является нормальным со средним 8 и стандартным отклонением 1,786.	,038 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.
15	Распределение личностный фактор является нормальным со средним 7,9 и стандартным отклонением 1,3243.	,200 ^{a,b}	Нулевая гипотеза принимается.

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.1

Но мер	Нулевая гипотеза	Значи мость	Решение
16	Распределение понимание ситуации является нормальным со средним 10 и стандартным отклонением 1,897.	,016 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.
17	«Распределение СН является нормальным со средним 9 и стандартным отклонением 2,606.	,191 ^a	«Нулевая гипотеза принимается.
18	Распределение МУ является нормальным со средним 7 и стандартным отклонением 2,174.	,128 ^a	Нулевая гипотеза принимается.
19	Распределение МД является нормальным со средним 5 и стандартным отклонением 1,892.	,085 ^a	Нулевая гипотеза принимается.
20	Распределение Эст является нормальным со средним 8 и стандартным отклонением 3,038.	,200 ^{a,b}	Нулевая гипотеза принимается.
21	Распределение ОТ является нормальным со средним 9 и стандартным отклонением 2,319.	,001 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.
22	Распределение ПЛ является нормальным со средним 8 и стандартным отклонением 1,869.	,077 ^a	Нулевая гипотеза принимается.
23	Распределение УВ является нормальным со средним 7 и стандартным отклонением 2,572.	,050 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.
24	Распределение Общий балл доверия является нормальным со средним 55 и стандартным отклонением 3,723».	,026 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется».
25	Распределение Доверие себе является нормальным со средним 27 и стандартным отклонением 2,044.	,162 ^a	Нулевая гипотеза принимается.
26	Распределение Доверие другим является нормальным со средним 13 и стандартным отклонением 1,611.	,002 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.
27	Распределение Доверие миру и другим является нормальным со средним 22 и стандартным отклонением 3,577.	,200 ^{a,b}	Нулевая гипотеза принимается.
28	Распределение Фактор 1 является нормальным со средним 14 и стандартным отклонением 1,098.	,001 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.
29	Распределение Фактор 2 является нормальным со средним 7 и стандартным отклонением 2,092.	,163 ^a	Нулевая гипотеза принимается.
30	Распределение Фактор 3 является нормальным со средним 13 и стандартным отклонением 1,611.	,002 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.
31	Распределение Фактор 4 является нормальным со средним 14 и стандартным отклонением 1,150.	,003 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.
32	Распределение Фактор 5 является нормальным со средним 7 и стандартным отклонением 1,990.	,000 ^a	Нулевая гипотеза отклоняется.