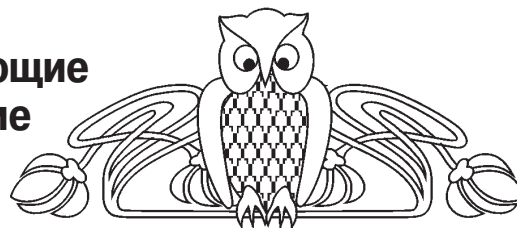




УДК 159.9.07

Личностные и коммуникативные качества педагогов, предопределяющие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися



Р. И. Суннатова

Суннатова Рано Иззатовна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория экпсихологии развития и психодидактики, Психологический институт РАО, Москва, sunrano@mail.ru

Актуальность темы исследования обусловлена неудовлетворенностью как педагогов, так и обучающихся взаимоотношениями друг с другом, что в первую очередь блокирует становление субъектности, активности обучающихся, в том числе и в учебной деятельности. Цель исследования, представленного в статье, заключается в изучении возможности предопределения конструктивности взаимодействия педагогов и обучающихся личностными и коммуникативными качествами педагогов. Предположительно конструктивные характеристики самоотношения педагогов могут предопределять сформированность профессионально важных коммуникативных характеристик: принятия личности другого такой, какова она есть (безоценочное отношение к личности); создания доверительных отношений с обучающимися; создания у другого чувства уверенности в своих возможностях; умения педагога обуздывать себя в оказании давления на другого и отказа от манипулирования, что, в свою очередь выступает условием, предопределяющим субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися. Исследование выполнено на выборке педагогов ($n = 72$) среднего и старшего звена одной из общеобразовательных московских школ и учащихся 7–11-х классов ($n = 402$) этой же школы с применением авторской методики «Особенности самоотношения», включающей шкалы «Вера в себя», позволяющую изучить конструктивность / деструктивность самоотношения, «Осознанность», «Аутосимпатия», «Самоуважение», «Самоуправление», и методики «Коммуникативные качества педагогов». Результаты корреляционного анализа с использованием коэффицента Спирмена подтвердили высказанные гипотезы. Полученные эмпирические данные о влиянии эмоциональной составляющей самоотношения педагога на тип взаимодействия с обучающимися позволяют констатировать необходимость введения в практику психологического сопровождения поддержку деятельности педагогов. Традиционно психологическая служба ориентирована в большей степени на обучающихся и их родителей, а личность педагога, являясь, безусловно, одним из важных субъектов в образовании, остается пока без должной психологической поддержки.

Ключевые слова: образовательная среда, субъект-субъектное взаимодействие, коммуникативные и личностные качества педагога.

Поступила в редакцию: 05.04.2020 / Принята: 25.06.2020 / Опубликовано: 30.09.2020

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224>

Постановка проблемы

В педагогическом взаимодействии «учитель – обучающиеся», как показывают практика и результаты многочисленных исследований, остается очевидным доминирование авторитарного или излишне опекающего стиля взаимодействия, что в целом не способствует становлению субъектности учащихся и их активной позиции, в том числе и в учебной деятельности. Анализ значимых личностных качеств педагога, обеспечивающих его профессиональную успешность, осуществленный Л. М. Митиной и ее последователями, убедительно показывает, что это такие качества, как любовь к детям, эмпатия, ответственность, чуткость и др. [1].

Уже стало традицией, что профессионализм, эффективность деятельности и даже педагогические способности педагога связываются с определенным набором его личностных качеств [2–4]. Д. В. Бердниковой, А. А. Печеркиной, Э. Э. Сыманюк описана авторская уровневая модель профессиональной активности, высшим уровнем которой определена активность на уровне личности, характеризуемая стремлением к самоактуализации, смыслу и общности [2, с. 425]. В исследовании А. А. Федорова, Е. Ю. Илалтдиновой, С. В. Фроловой педагогические способности определены как представляющие собой сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов, обеспечивающих потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности, как педагогическую одаренность. При этом в представлении об одаренности делают основной упор от знаниевой «предметной» парадигмы до широкого спектра личностных качеств и интенционально-мотивационной структуры личности [3, с. 271]. Исследование, проведенное И. В. Фокиной, Е. В. Щеголевой, позволяет утверждать, что рефлексивная деятельность является одним из важнейших условий формирования психолого-педагогической компетентности. Рефлексивные умения являются системообразующим фактором профессиональной подготовленности будущих педагогов [4].

Согласно экпсихологическим типам взаимодействия (В. И. Панов, 2014, 2017), субъект-субъектный тип взаимодействия в системе «уча-



щийся – учитель (образовательная среда)» имеет три подтипа – субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий [5, 6].

Как одну из компетенций педагога В. И. Панов определяет «умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к тому, кого учить, зачем учить, чему учить, как учить, кому и где учить, то есть от педагогов требуется осознанное (рефлексивное) понимание того, на какие дидактические принципы, а также психологические закономерности и особенности развития учащихся необходимо опираться в своей работе» [цит. по: 7, с. 122]. Иными словами, рефлексивное понимание и реализация педагогом субъект-совместного и/или субъект-порождающего типов взаимодействия с обучающимися будут способствовать становлению субъектности обучающихся. В. И. Панов делает упор на умение, связанное и с осознанным пониманием обучающегося, и с владением дидактикой преподавания.

Для реализации экопсихологического подхода в исследованиях И. В. Плаксиной, М. В. Селезневой, А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой были изучены различные особенности или характеристики субъектности педагога [8–11]. В исследовании В. И. Панова и И. В. Плаксиной осуществлена попытка изучения субъектности педагога, «реализуемой, проявленной» в личностных особенностях и характеристиках профессиональной идентичности (прагматической, творчески-рациональной, творчески-иррациональной, ригидно-рациональной, агрессивно-рациональной, агрессивно-иррациональной) [8, с. 33]. М. В. Селезневой, А. В. Капцовым, В. И. Пановым был продемонстрирован универсальный (топологический) характер экопсихологической модели на разных контингентах обучающихся применительно к ситуациям освоения действия-образца во взаимодействии с преподавателем [9, 10]. Однако при этом остались неизученными условия развития субъект-субъектного типа взаимодействия с обучающимися.

Наше исследование выполнено в контексте не только экопсихологического подхода к изучению типов взаимодействия, но и выявления личностных и коммуникативных качеств педагога, которые можно рассматривать как условие возможности субъект-субъектного взаимодействия с обучающимися. Из коммуникативных характеристик были исследованы такие, как создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия, создание у обучающихся чувства веры в свои возможности, принятие другого таким, каков он есть, и способность профессионала удержать себя от вмешательства и давления на другого, т. е. на обучающегося. Что касается личностных качеств, то в данной статье мы рассмотрим особенности самоотношения педагога и возможные связи с профессионально значимыми коммуникативными качествами.

Самоотношение в отечественной психологии тесным образом связано с «сознательной активной избирательностью переживаний и поступков человека» [12] или же представляет собой «переживание, относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовосприятие и “Я-образ”» [13]. В своих исследованиях И. И. Чеснокова отмечает, что развитие самосознания осуществляется в последовательности «самопознание – самоотношение – саморегуляция», где эмоциональным компонентом, «концентрирующимся» в системе «Я – Я» выступает самоотношение [14, с. 134]. Ряд исследователей также относят самоотношение к процессуальной эмоционально-оценочной стороне самосознания, рассматривая его как аффективный компонент, связанный с переживаниями человека по поводу имеющего знания о себе [15, с. 160], отражающий ценностное отношение к различным сторонам и образам своего «Я» в виде чувства самоуважения, самопринятия, переживания своей успешности [16, с. 625]. Это позволяет личности «отображать» себя, сохранять внутреннюю стабильность своего «Я» [17, с. 10]. В самоотношении проявляется сложная совокупность психических процессов и состояний, посредством которых личность вычленяет себя из окружающего мира, формирует собственное его видение, изменяет отношение к себе и другим [18].

В психологической литературе, посвященной изучению личностных факторов регуляции поведения, общепризнанным является положение о главенствующей роли самооценочных и рефлексивных процессов. От того как человек воспринимает самого себя, какие оценки дает своим качествам, способностям, своей личности в целом (разная степень осознанности), зависят и характер его взаимоотношений с другими людьми, и эффективность его деятельности, а значит, и дальнейшее развитие его личности [14]. В исследованиях В. И. Моросановой и ее учеников под осознанной саморегуляцией понимается динамичная и многоуровневая управляющая метасистема процессов, свойств и состояний, направленных на поддержание активности в осознанном выдвижении и достижении субъектных целей [19].

В результате многочисленных исследований отечественных психологов можно сделать вывод, что самоотношение на каждом конкретном этапе развития личности, с одной стороны, отражает уровень развития самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе, а с другой – является важнейшим внутренним условием их развития. Эти характеристики во многом объясняют природу взаимодействия самоотношения и саморегуляции, но недостаточно глубоко раскрывают природу действенной функции эмоционально-ценностного отношения к себе. Остаются



неясными реальными причинами, в силу которых обеспечивается самореализация личности или, наоборот, происходят процессы, тормозящие самореализацию и самоактуализацию.

Д. А. Леонтьевым введено понятие «личностного потенциала, как интегральной характеристики уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности, то есть осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутренних...» [20, с. 7]. Раскрывая структурные составляющие личностного потенциала, авторы цитируемой коллективной монографии (Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, О. Е. Дергачева, Т. О. Гордеева, А. И. Гусев, И. А. Васильев, О. В. Митина, С. А. Шапкин, А. Ж. Аверина, Л. А. Александрова, Е. Н. Осин) особо обращают внимание на следующее: самодетерминирующая функция возлагается на личностную автономию, под которой понимается ориентация личности «на внешнюю и внутреннюю каузальную ориентацию» [20, с. 237].

Эмоционально-ценностное отношение к себе, характеризующееся конгруэнтностью, самоприятием, мы определили как конструктивную самооценку, способствующую самодвижению и саморазвитию личности. Оно возможно даже если самооценка «занижена, неадекватна, неустойчива» – широко используемые термины, описывающие характеристики самооценки. Тем не менее эти характеристики не становятся барьером для личностного развития человека, поскольку самоприятие как эмоционально интегральная характеристика, выражая в данном случае веру в себя, является своеобразным источником самодвижения и саморазвития личности. Деструктивно-эмоциональное отношение, характеризующееся неприятием себя, внутренним конфликтом с собой, становится тем личностным внутренним барьером, который приводит к деформации или блокировке саморазвития и самореализации, т. е. деструктивно влияет на общую линию развития личности, а также становится причиной конфликтности межличностного взаимодействия субъекта. Такое эмоционально-ценностное отношение к себе мы определили как неконгруэнтное, выражающееся в деструктивной самооценке. При этом надо отметить, что самооценка может характеризоваться, как адекватная и устойчивая [21, с. 42]. Остановимся чуть подробнее на отличии общепринятых характеристик самооценки от предлагаемых – конструктивности / деструктивности. Когда используются термины «завышенная», «заниженная», предполагается сравнение себя с другим(и). Очевидно, сравнивая с собой человека, достигшим большего или владеющим

знаниями или чем-либо в большей степени, чем сам, самооценка будет заниженной. В противоположном варианте, т. е. при сравнении себя с человеком менее образованным, состоятельным и т. п., самооценка человека становится завышенной. Если использовать слово «сравнение» и далее, то оно касается сравнения себя с самим собой в контексте своей жизни. Например, студент владел иностранным языком, но, не поддерживая своих знаний, начинает его забывать. «Я могу восстановить знания, я верю, что при регулярных занятиях восстановлю свои знания» – такое позитивное устойчивое самооценивание лежит в основе веры человека в свои возможности. Следующим существенным различием является то, что характеристики конструктивности / деструктивности, описывающие интегральное эмоциональное отношение к себе, дают возможность определить их действительную функцию.

Человек с конструктивной системой самоотношения при общении с другим способен воспринимать его индивидуальность, учитывать его мнение, а также принимать себя, осознавать свои мотивы и действия по отношению к другому. По-видимому, особенности системы самоотношения могут рассматриваться в качестве важной составляющей в формировании у человека таких типов взаимодействия с другими, как субъект-совместный и / или субъект-порождающий. Одной из существенных характеристик этих типов взаимодействия является признание индивидуальности и ценности субъектности другого.

Для эмпирической проверки сформулированных предположений становится очевидной необходимость создания и апробации методик, позволяющих выявить особенности конструктивности / деструктивности самоотношения и коммуникативных способностей педагога. Еще одной причиной создания методического инструментария является то, что существующие методики, нацеленные на коммуникативные характеристики, к сожалению, не ориентированы на специфику профессионально значимых коммуникативных навыков педагогической деятельности в современной образовательной среде, а именно принятие личности обучающегося такой, какова она есть, создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия, создание у обучающихся чувства веры в свои возможности, способность педагога обуздывать себя, отказываясь от давления на обучающихся и манипулирования ими.

Процедура и методы

Выборка. В эмпирическом исследовании приняли участие 72 педагога (среднее и старшее звено) и 402 учащихся 7–11-х классов одной из московских общеобразовательных школ. По-



скольку основную выборку педагогов составляли женщины, мы не стали выделять этот параметр для сравнительного анализа. Что касается учета пола обучающихся, то в контексте задач нашего исследования этот параметр не является существенным.

Материалы и методики. В эмпирическом исследовании были использованы две методики для педагогов («Особенности самоотношения») и «Коммуникативные качества педагогов») и одна для школьников («Удовлетворенность обучающихся отношением педагогов»).

Методика с рабочим названием «Особенности самоотношения» находится на стадии создания и апробирования. В первом варианте мы исходили из разработанной В. В. Столиным и С. Р. Пантелеевым иерархической модели структуры самоотношения. В настоящее время методика состоит из следующих шкал:

– «Вера в себя» – позволяет изучить конструктивность / деструктивность самоотношения. Вера в себя включает доверие себе; отличие веры в себя от уверенности заключается в том, что человек может знать, что не все от него зависит, может осознавать недостаточность своих компетенций, отсутствие возможностей, но при

этом верит в свою устремленность к достижению целей, верит в собственную активность, возможность достижения знаний, умений и желаемого в жизни;

– «Осознанность» – высокий уровень понимания себя, осознание себя таким какой есть, глубина рефлексии и честности с самим собой, стремление человека видеть себя максимально без иллюзий, удержание себя от оправдывания в своих глазах;

– «Самоуважение» – осознание собственных реальных достоинств, признание своих персональных заслуг;

– «Аутосимпатия» – симпатия к себе, эмоциональное принятие себя;

– «Самоуправление» – способность человека организовать себя, овладевать своими эмоциями, подчинять себя тому решению, которое принял.

На сегодня проведение тщательной психометрической обработки данных, утверждение шкал в процессе двух апробаций, да и сами шкалы могут рассматриваться как независимые от первоначальной модели.

Результаты обработки психометрических показателей методики «Особенности самоотношения» отражены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Данные дескриптивной статистики методики «Особенности самоотношения»
Descriptive statistics data obtained with "Self-attitude" technique

№	Шкала	SD	Асимметрия	Экссесс	Значение по тесту Колмогорова – Смирнова		Альфа Кронбаха
					Статистика критерия	Асимпатичные значения	
1	Осознанность	2.76	.184	.316	.099	.079	.813
2	Аутосимпатия	3.15	.130	.418	.109	.035	.794
3	Самоуважение	2.78	-.649*	.688	.184	.000	.719
4	Вера в себя	2.81	-.151	.039	.119	.014	.732
5	Самоуправление	4.33	-.676*	.477	.123	.009	.754

Примечание. Стандартная ошибка асимметрии соответствует 0.295; стандартная ошибка эксцесса соответствует 0.563; нижняя граница истинной значимости соответствует 0.200; альфа Кронбаха по всей методике соответствует 0.803; * – не вполне удовлетворительные значения асимметрии.

Как видно из данных табл. 1, результаты психометрических показателей убеждают в необходимости дальнейшей работы над опросником и осторожного подхода к выводам по полученным данным.

Другой методикой, по результатам которой планируется провести корреляционный анализ с целью изучения возможной связи особенностей самоотношения и профессионально значимых коммуникативных характеристик, является методика «Коммуникативные качества педагогов». В качестве примера в табл. 2 приведено одно из утверждений опросника (вторая колонка слева). Респондент должен мысленно представить или вспомнить себя в предлагаемой ситуации,

отметить кружком ту цифру либо слева, либо справа от нуля, которая соответствует оценке своего самочувствия и настроения. В инструкции специально делался упор на то, что при выборе варианта ответа исходить следует из своих чувств и настроения.

Каждая ситуация оценивается респондентом по методу семантического дифференциала 6 парами существительных, которые представляют деятельность и эмоциональную компоненты. Деятельностная компонента общения – поведение, стремления, мотивы, например включенность – отстраненность. Эмоциональная компонента – состояния и эмоции, например сопереживание – неприязненность. Выделение



Таблица 2 / Table 2

**Пример из опросника «Коммуникативные качества педагогов»
An example from the “Communicative qualities of teachers” questionnaire**

Ситуация	Состояние	Оценка	Состояние
Собеседник не верит в то, что он может преодолеть трудности, и сильно переживает	Отстраненность	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	Включенность
	Уравновешенность	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	Раздражительность
	Сопереживание	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	Неприязненность
	Отсутствие интереса	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	Заинтересованность
	Осведомленность	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	Растерянность
	Активность поддержки	3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3	Дистанцированность

двух компонент связано с важностью выявления доминирующей составляющей коммуникативно-го качества во взаимодействии с обучающимися.

Методика состоит из четырех шкал:

1. Принятие другого таким, каков он есть.

2. Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия – без чувства безопасности, защищенности, уважения и доверия к педагогу обучающимся сложно и трудно достичь успешности не только в учебном процессе, но и вообще в жизнедеятельности класса / школы. Непослушание, капризы, сопротивление, иногда открытая конфронтация учащихся, которые имеют место в жизни школы, как правило, могут быть реакцией на отсутствие доверительной атмосферы.

3. Внушение обучающимся чувства веры в свои возможности – один из ключевых аспектов, целенаправленно создаваемый педагогом в рамках образовательной деятельности.

4. Способность профессионала удерживаться от вмешательства и давления на другого – уважение к свободе выбора ребенка, отказ от манипулирования предполагают быть рядом с ребенком, содействовать, сотрудничать, сопровождать его, особенно в затруднительных жизненных ситуациях [22]. В статье, ранее опубликованной в журнале «Перспективы науки и образования» [22], представлены обоснование и психометрические данные по этой методике. В настоящей статье мы подробнее остановимся на одном из профессионально важных коммуникативных качеств, а именно способности принятия другого (шкала 1). В ставшей обиходной фразе «Принятие другого таким, каков он есть» утрачивается идея, что педагог в процессе профессионального взаимодействия с субъектами образовательной деятельности способствует личностным позитивным трансформациям. В таком случае возникает необходимость анализа, что именно педагогом принимается в обучающемся безусловно, а что становится «целью» воздействия для обеспечения личностных позитивных изменений у учащегося. Слово «принятие» говорит о безоценочном отношении к собственно личности субъекта взаимодействия.

Очевидно, что вся деятельность педагога сопровождается оценкой активности ученика включая его успехи / неудачи в учебной деятельности, а также его поведения. Более того, обучающийся нуждается в оценке как обратной связи, благодаря которой он информирован и сориентирован по поводу своих активностей. Суть принятия обучающегося таким каков он есть заключается в оценке исключительно его действий, поступков, результатов активностей, намерений, но ни в коем случае не собственно его личности. Можно оценить «контрольная работа выполнена хорошо / плохо», но недопустимо «ты хорошо / плохо выполнил контрольную работу». Исключением личного местоимения в оценке и фокусировкой на действии защищается личность обучающегося и реализуется безусловное принятие самой личности, при этом сохраняются необходимость и важность обратной связи от учителя. Обратная связь необходима не только для оценки, но и для информации, включающей обсуждение тех ошибок, которые «привели» обучающегося к снижению успешности при выполнении учебного задания. Очевидно, что любой процесс обучения, а тем более детей, включает возможность ошибок, погрешностей, неточностей. Таким образом, «объектом» оценивания может быть активность, исходящая от субъекта деятельности, но ни в коем случае не сама Личность [22].

Результаты и их обсуждение

В табл. 3 представлены результаты процентного анализа того, как распределены коммуникативные качества респондентов – педагогов общеобразовательной школы.

Полученные результаты демонстрируют, что в эмоциональном плане у педагогов доминируют негативные состояния, кроме ситуации поддерживающего отношения, которое продемонстрировало позитивный результат и на поведенческом уровне. Важная составляющая профессионально значимого коммуникативного качества – способность не давить на другого, в данном случае на обучающегося, получила доминирование как в эмоциональной, так и в по-



Таблица 3 / Table 3

Результаты по методике «Коммуникативные качества педагога» (n = 60, %)
Results obtained with the “Communicative qualities of a teacher” technique (n = 60, %)

№	Шкала	Поведение, стремление		Состояния и эмоции	
		«+»	«-»	«+»	«-»
1	Принятие личности другого таким, каков он(а) есть	11.6	56.6	8.3	76.6
2	Создание доверительного отношения	31.6	21.6	13.3	44.9
3	Поддерживающее отношение к другим или пробуждение у другого чувства уверенности в своих возможностях	55.0	14.9	16.6	38.3
4	Способность человека воздерживаться от вмешательства, советов, давления на другого. Отказ от манипулирования	20.0	36.6	10.0	78.3

веденческой компоненте. В целом полученные результаты свидетельствуют о доминировании деструктивной эмоциональной составляющей коммуникации педагогов, за исключением стремления реализовать поддерживающее отношение к обучающимся.

По методике «Особенности самоотношения» аналогичный анализ представлен в табл. 4. Надо отметить, что общее количество респондентов составляло 72 человека. Однако из-за «испорченных» бланков соответственно в табл. 1 представлено 60 педагогов, а в табл. 4 – 71 человек.

Таблица 4 / Table 4

Результаты по методике «Особенности самоотношения» (n = 71, %)
Results obtained with the “Self-attitude” technique (n = 71, %)

№	Шкала	Уровень конструктивного самоотношения		
		низкий	средний	высокий
1	Осознанность	12,6	83,09	4,22
2	Самоуважение	9,85	76,05	14,08
3	Аутосимпатия	8,4	83,09	8,4
4	Вера в себя	8,4	87,32	4,22
5	Самоуправление	8,45	73,23	18,30

Высокий уровень конструктивного самоотношения среди педагогов представлен низким значением, в среднем около 7% опрошенных. Надо отметить, что показатели самоуважения и самоуправления лучше, возможно, это связано с профессиональной деятельностью – педагогической.

В табл. 5 представлены результаты корреляционного анализа с использованием коэффициента Спирмена, но лишь по эмоциональной компоненте, поскольку по поведенческой компоненте по всем четырем коммуникативным качествам не было выявлено статистически значимых связей. Именно эмоциональная составляющая взаимодействия педагога с учащимися может рассматриваться как индикатор, определяющий характер взаимодействия. Поскольку обе методики пока не прошли всех необходимых процедур стандартизации, мы будем осторожны при анализе данных и тем более при определении выводов исследования.

Обучающимся в этой же школе предлагалась методика, одна из шкал которой направлена на выявление степени удовлетворенности учащихся отношением к ним со стороны педагогов. Оценивалось отношение педагогов к подросткам, связанное с оцениванием не знаний учеников на уроках, а в целом характера восприятия детей как личностей. Примеры утверждений: «Сверстники в школе понимают меня лучше, чем окружающие меня там взрослые»; «Большинству учителей нет дела комфортно детям в школе или нет»; «Большинство учителей на уроках забывают, что обучающийся – это человек со своей жизнью, в которой школа занимает только небольшую часть». Показатели дескриптивной статистики по шкале: асимметрия = 0,146 (при ошибке асимметрии 0,122); эксцесс = 0,420 (при ошибке эксцесса 0,243); внутришкальная согласованность – альфа Кронбаха соответствует 0,701. В табл. 6 приведены результаты опроса, проведенного среди обучающихся, из которых видно, что



Таблица 5 / Table 5

Связи между самооценкой педагогов и коммуникативными характеристиками
Interrelations between teachers' self-attitude and communicative characteristics

№	Самоотношение	Шк 1 – принятие других	Шк 2 – создание доверительных отношений	Шк 3 – создание уверенности у других	Шк 4 – отказ от давления на других
		Эмоц	Эмоц	Эмоц	Эмоц
1	Осознанность				
2	Аутосимпатия				
3	Самоуважение	.399**	.364**		.411**
4	Вера в себя	.344**	.473**		.294*
5	Самоуправление	.382**	.292**		.407**

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,001$.

более четверти и / или трети обучающихся школы испытывают неудовлетворенность отношением к ним со стороны учителей, которое выражается в пренебрежительном отношении учителей к их личным чувствам и оценивании их как капризы, бунт или как нечто несерьезное. По словам под-

ростков, такое отношение «отбивает желание что-либо вообще делать или стараться». С другой стороны, обучающиеся считают, что когда взрослые доверяют, верят и «вообще видят в нас личность и уважают», «хочется еще лучше подготовить домашнее задание и лучше себя вести».

Таблица 6 / Table 6

Удовлетворенность обучающихся отношением педагогов (n = 402, %)
Satisfaction of students with the attitude of teachers (n = 402, %)

Параметр	Класс					Среднее по школе
	7	8	9	10	11	
Неудовлетворенность отношением учителей	27,9	27,6	28,8	22,2	30,0	27,3
Вера в себя	9,3	14,5	13,3	14,4	13,3	12,96

Заключение

Результаты проведенного исследования, посвященного проблемам взаимоотношений педагога с обучающимися, показывают, что профессионально важные коммуникативные качества педагога в определенной мере имеют связь с характеристиками самооценки. Выявлена тенденция, выражающаяся в том, что конструктивные характеристики самооценки могут предопределять проявление, реализацию таких коммуникативных качеств педагога, как принятие личности другого такой, какова она есть (безоценочное отношение к личности), создание доверительных отношений с обучающимися, пробуждение у другого чувства уверенности в своих возможностях, умение педагога воздерживаться от давления на другого и отказ от манипулирования.

Полученные эмпирические данные о влиянии эмоциональной составляющей самооценки педагога на тип взаимодействия с обучающимися позволяют сделать вывод о необходимости введения в практику психологи-

ческого сопровождения деятельности педагогов. Традиционно психологическая служба ориентирована в большей степени на обучающихся и их родителей, а личность педагога, являясь, безусловно, одним из важных субъектов в образовании, остается пока без должной психологической поддержки.

Обсуждаемые методики могут выступать в качестве способа получения подробной информации о том, что именно из составляющих диагностируемого профессионального коммуникативного навыка педагогов требует внимания и проработки со стороны профессионала, заинтересованного в совершенствовании своего мастерства конструктивной коммуникации, одной из важнейших целей которой является создание «субъект-порождающих» и / или «субъект-совместных» отношений, которые в свою очередь детерминируют активность субъекта образовательной деятельности.

Выявленные в этом исследовании тенденции демонстрируют, что экопсихологический подход к изучению типов взаимодействия в системе «учащийся – учитель» не только эффективен, но и свидетельствует, что профессиональное умение



педагога занять рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к обучающимся и владение дидактикой преподавания способствуют субъект-субъектному типу взаимодействия.

Библиографический список

1. Митина Л. М. Система «наука – образование – профессия» как стратегический ресурс и инновационная реализация развития человеческого капитала в обществе XXI века // Наука – образование – профессия : системный личностно-развивающий подход / под общ. ред. Л. М. Митиной. М. : Изд-во «Перо», 2019. С. 5–12.
2. Бердникова Д. В., Печеркина А. А., Сыманюк Э. Э. Модель профессиональной активности педагога // Наука – образование – профессия : системный личностно-развивающий подход / под общ. ред. Л. М. Митиной. М. : Изд-во «Перо», 2019. С. 423–426.
3. Федоров А. А., Илалтдинова Е. Ю., Фролова С. В. Педагогическая одаренность : психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения // Перспективы науки и образования : междунар. электрон. науч. журнал. 2019. № 1. С. 262–274. URL: pnojurnal.wordpress.com/archive/19/19-01/. DOI: 10.32744/pse.2019.1.19
4. Фокина И. В., Щеголева Е. В. Рефлексия как условие формирования психологической компетентности у студентов – будущих педагогов // Перспективы науки и образования : междунар. электрон. науч. журнал. 2015. № 1 (13). С. 101–106. URL: pnojurnal.wordpress.com/archive/15/15-01
5. Панов В. И. Экопсихология. Парадигмальный поиск. М. : Психологический институт РАО ; СПб. : Нестор-История, 2014. 304 с.
6. Panov V. From Environmental Psychology to Subject-Environment Interactions // Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2017). Part of the series ASSEHR. Moscow, 2017. Vol. 124. P. 1135–1139. DOI: <https://doi.org/10.2991/iccessh-17.2017.265>
7. Субъект-средовые взаимодействия : экопсихологический подход к развитию психики / под ред. М. О. Мдивани. М. : Изд-во «Перо», 2017. 160 с.
8. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестн. Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2016. № 25. С. 86–97.
9. Селезнева М. В. Экопсихологическая модель субъектности как психодидактическое условие становления профессиональной компетенции преподавателя // Личность профессионала : развитие, образование, здоровье : сб. науч. ст. / отв. ред. Е. С. Асмаковец. Омск : БОУДПО «ИРОО», 2017. Вып. 2. С. 42–51.
10. Капцов А. В., Панов В. И. Типология межличностных взаимодействий с позиции экопсихологического подхода // Экопсихологические исследования-4 / под ред. В. И. Панова. М. : Психологический институт РАО ; СПб. : Нестор-История, 2016. С. 141–156.
11. Panov V. I., Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Diagnosis of stages of agency formation // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018) [Электронный ресурс]. P. 515–523. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57>
12. Мясущев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. 356 с.
13. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. СПб. : Речь, 2000. 440 с.
14. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 144 с.
15. Мохова Ю. А. К вопросу о структуре самосознания личности // Омский научный вестн. Серия Общество. История. Современность. 2012, № 1. С. 157–160.
16. Белова И. М., Парфенов Ю. А., Сологуб Д. В., Нехвядович Э. А. Структурные и динамические характеристики компонентов самосознания : системный подход // Фундаментальные исследования. 2014, № 3-3. С. 620–628.
17. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2015. № 1 (25). С. 9–17.
18. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 252 с.
19. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии : результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М. : Институт психологии РАН, 2017. С. 501–509.
20. Личностный потенциал : структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.
21. Суннатова Р. И. Индивидуально-типологические особенности мыслительной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ташкент, 2001. 47 с.
22. Суннатова Р. И. Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий // Перспективы науки и образования : междунар. электрон. науч. журнал. 2020. № 1 (43). С. 312–328. URL: pnojurnal.wordpress.com/2020/02/2001pno.pdf. DOI: 10.32744/pse.2020.1.22

Образец для цитирования:

Суннатова Р. И. Личностные и коммуникативные качества педагогов, предопределяющие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 215–224. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224>



Personal and Communicative Qualities of Teachers, Defining the Subject-Subject Interaction with Students

Rano I. Sunnatova

Rano I. Sunnatova, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 9/4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russia, sunrano@mail.ru

The relevance of the topic under study is conditioned by the dissatisfaction of both teachers and students with their relations with each other, which primarily blocks the formation of subjectness, student activity, including that in educational activities. The purpose of the study presented in the article is to study the possibility of predetermining constructiveness of interaction between teachers and students through personal and communicative qualities of teachers. Presumably, the constructive characteristics of teachers' self-attitude can predetermine formation of professionally significant communicative characteristics: accepting personality of others as they are (lack of personality evaluation); building trust with students; creation the feeling of confidence in one's capabilities in another person; teacher's ability to stop him/herself from putting pressure on another person and rejection of manipulation, which, in turn, acts as a condition that predetermines the subject-subject interaction with students. The study was carried out on a sample of teachers ($n = 72$) of the middle and high school level of a Moscow general education school and students in grades 7–11 ($n = 402$) of the same school using the author's methodology called "Features of self-attitude", which includes the following scales: "faith in oneself" – allowing to study the constructiveness/destructiveness of self-attitude; mindfulness; autosympathy; self-esteem; self-management, and the technique called "Communicative qualities of teachers." The results of correlation analysis using the Spearman's coefficient confirmed the hypotheses. The obtained empirical data on the influence of the emotional component of the teacher's self-attitude on the type of interaction with students allows us to state that there is a need for introduction of psychological support into the practice of supporting teachers' activities. Traditionally, psychological service has been more focused on students and their parents, while personality of a teacher, who is definitely one of the most important subjects in education, does not get any proper psychological support.

Keywords: educational environment, subject-subject interaction, communicative and personal qualities of teachers.

Received: 05.04.2020 / Accepted: 25.06.2020 / Published: 30.09.2020

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

References

- Mitina L. M. "Science – Education – Profession" System as Strategic Recourse and Informational Realizing Development of Human Capital at Society of XXI century. In: L. M. Mitina, ed. *Nauka – obrazovaniye – professiya: sistemnyy lichnostno-razvivayushchiy podkhod* [Science – Education – Profession: System Personal-Developing Approach]. Moscow, Pero Publ., 2019, pp. 5–12 (in Russian).
- Berdnikova D. V., Pecherkina A. A., Symanyuk E. E. Model of Teacher's Professional Activity. In: L.M. Mitina, ed. *Nauka – obrazovaniye – professiya: sistemnyy lichnostno-razvivayushchiy podkhod* [Science – Education – Profession: System Personal-Developing Approach]. Moscow, Pero Publ., 2019, pp. 423–426 (in Russian).
- Fedorov A. A., Ilaltdinova E. Yu., Frolova S. V. Pedagogical talent: psychological and pedagogical solutions for identification, selection, and support. *Perspectives of Science and Education: International Scientific Electronic Journal*, 2019, no. 1, pp. 262–274 (in Russian). Available at: pnojurnal.wordpress.com/archive19/19-01/. DOI: 10.32744/pse.2019.1.19
- Fokina I. V., Shchegoleva E. V. Reflection as a condition of forming future teachers' psychological competence. *Perspectives of Science and Education: International Scientific Electronic Journal*, 2015, no. 1 (13), pp. 101–106. Available at: pnojurnal.wordpress.com/archive15/15-01 (in Russian).
- Panov V. I. *Ekopsikhologiya: Paradigmallyy poisk* [Eco-Psychology: Paradigm Search]. Moscow, Psikhologicheskiiy institut RAO Publ., St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2014. 304 p. (in Russian).
- Panov V. From Environmental Psychology to Subject-Environment Interactions. *Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities. (ICCESSH 2017). Part of the series ASSEHR*. Moscow, 2017, vol. 124, pp. 1135–1139. DOI: <https://doi.org/10.2991/iccessh-17.2017.265>
- Mdivani M. O., ed. *Sub'yekt-sredovyye vzaimodeystviya: ekopsikhologicheskiiy podkhod k razvitiyu psikhiki* [Subject-Environment Interactions: Eco-Psychological Approach to Psychic Development]. Moscow, Pero Publ., 2017. 160 p. (in Russian).
- Panov V. I., Plaksina I. V. Characteristics of Pedagogical Subjectivity. *Bulletin of Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs. Series: Pedagogical and Psychological Sciences*, 2016, no. 25, pp. 86–97 (in Russian).
- Selezneva M. V. Eco-Psychological model of Subjectivity as Psycho-didactical Condition of Establishing Lecturer's Professional Competence. In: Asmakovets E. S., ed. *Lichnost' professionala: razvitiye, obrazovaniye, zdorov'ye. Sbornik nauchnykh statey* [Professional's Personality: Development, Education, Health. The collection of scientific papers]. Omsk, BOUDPO «IROOO» Publ., 2017, iss. 2, pp. 42–51 (in Russian).
- Kaptsov A. V., Panov V. I. Typology of Inter-Individual Interactions at Position of Eco-Psychological Approach. Panov V. I., ed. *Ekopsikhologicheskiiy issledovaniya-4* [Eco-Psychological Researches-4]. Moscow, Psikhologicheskiiy institut RAO Publ., St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2016, pp. 141–156 (in Russian).
- Panov V. I., Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Diagnosis of stages of agency formation. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference*



- on *Psychology and Education (ICPE 2018)*, pp. 515–523. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57>
12. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otnosheniy* [Psychology of Relationship. Ed. A. A. Bodalev]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., Voronezh, MODEK Publ., 1995. 356 p. (in Russian).
 13. Bodalev A. A., Stolin V. V. *Obshchaya psikhodiagnostika* [General Psychodiagnosics]. St. Petersburg, Rech Publ., 2000. 440 p. (in Russian).
 14. Chesnokova I. I. *Problema samosoznaniya v psikhologii* [Self-Consciousness Issue in Psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1977. 144 p. (in Russian).
 15. Mokhova Yu. A. On the question of personality self-consciousness. *Omsk Scientific Bulletin. Series Society. History. Modernity*, 2012, no. 1, pp. 157–160 (in Russian).
 16. Belova I. M., Parfenov Yu. A., Sologub D. V., Nekhvyadovich E. A. Structural and Dynamic Characteristics of the Components of Consciousness: a Systematic Approach. *The Fundamental Research*, 2014, no. 3-3, pp. 620–628 (in Russian).
 17. Khvatova M. V. Self-Relation to the Structure of Psychologically Strong Person. *Psychological-Pedagogical Journal GAUDEAMUS*, 2015, no. 1 (25), pp. 9–17 (in Russian).
 18. Stolin V. V. *Samosoznaniye lichnosti* [Personality's Self-Consciousness]. Moscow, Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1983. 252 p. (in Russian).
 19. Morosanova V. I. Conscious self-regulation as a meta-system of psychological resources in goal achievement and self-development]. In: A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'tsova, eds. *Fundamental'nyye i prikladnyye issledovaniya sovremennoy psikhologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya* [Fundamental and Applied Researches of Modern Psychology: Results and Development Prospects]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2017, pp. 501–509 (in Russian).
 20. Leont'yev D. A., ed. *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal Potential: Structure and Diagnostic]. Moscow, Smysl Publ., 2011. 680 p. (in Russian).
 21. Sunnatova R. I. *Individual'no-tipologicheskiye osobennosti myslitel'noy deyatel'nosti* [Individual and Typological Features of Thinking Activity]. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Tashkent, 2001. 47 p. (in Russian).
 22. Sunnatova R. I. The subjectivity of a teacher as a subject of universal educational actions. *Perspectives of Science and Education: International Scientific Electronic Journal*, 2020, no. 1 (43), pp. 312–328 (in Russian). Available at: pnojjournal.wordpress.com/2020/02/2001pno.pdf. DOI: 10.32744/pse.2020.1.22

Cite this article as:

Rano I. Sunnatova. Personal and Communicative Qualities of Teachers, Defining the Subject-Subject Interaction with Students. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 215–224 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224>
