

УДК 378

DOI: 10.34670/AR.2021.44.94.027

## Психология взаимоотношений между студентами и преподавателями в высшем образовании

**Хайруллина Эльмира Робертовна**

Доктор педагогических наук, профессор,  
Казанский национальный исследовательский технологический университет,  
420015, Российская Федерация, Казань, ул. К. Маркса, 68;  
e-mail: Elm.khair@list.ru

### Аннотация

Отношения между студентами и преподавателями играют важную роль как для преподавателей, так и для студентов и связаны с обучением и управлением группой. Исторически сложилось так, что отношения между студентами и преподавателями концептуализировались в терминах непосредственности или дистанции и измерялись в соответствии с поведением. Растущее признание роли эмоций и власти, а также разработка ряда многомерных моделей социальных отношений говорят о том, что настало время пересмотреть понимание отношений между студентами и преподавателями. В данной статье разработана теоретическая модель аффективных отношений между студентами и преподавателями в системе высшего образования. Теоретическая и эмпирическая разработка инструмента, с помощью которого можно исследовать взаимоотношения студентов и педагогов, имеет важное значение для преподавателей высших учебных заведений, руководителей и исследователей.

### Для цитирования в научных исследованиях

Хайруллина Э.Р. Психология взаимоотношений между студентами и преподавателями в высшем образовании // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 5А. С. 636-649. DOI: 10.34670/AR.2021.44.94.027

### Ключевые слова

Психология студентов, отношения между студентами и преподавателями, высшее образование, непосредственность, забота, власть.

## Введение

Отношения между студентом и преподавателем являются важной характеристикой учебной среды высшего образования и уже давно стали предметом пристального интереса. Сорок лет назад Андерсон определил, что непосредственность преподавателя предсказывает качество обучения студентов колледжа, а Бойс в своем исследовании управления аудиторией в высшем образовании утверждал, что плохое поведение студентов в аудитории частично зависит от непосредственности преподавателей [Anderson, 1979; Voice, 1996]. Было установлено, что отношения между студентами и преподавателями также влияют на прогулы в высших учебных заведениях, а также были обнаружены сильная корреляция между непосредственностью преподавателя и аффективным обучением ( $r = .49$ ) и слабая корреляция с когнитивным обучением ( $r = .17$ ) [Росса, 2004]. В последние годы фокус исследований также сместился в сторону роли эмоций в отношениях между студентами и преподавателями в высших учебных заведениях. Исследования выявили целый ряд эмоциональных реакций студентов на занятиях, включая надежду, удовольствие, гордость, стыд, скуку, безнадежность, тревогу и гнев [Mazer, McKenna-Buchanan, Quinlan, Titsworth, 2014]. Было установлено, что положительные эмоции, такие как надежда, связаны со средним баллом успеваемости в университете или колледже, а такие эмоции, как удовольствие и гордость, связаны с успеваемостью на промежуточных экзаменах. Титсворт и другие обнаружили, что положительные эмоции тесно связаны как с оценкой студентами своего восприятия обучения, так и с использованием ими когнитивных процессов, способных привести к обучению [Titsworth, Quinlan, Mazer, 2010]. Поэтому неудивительно, что эмоции характеризуются как ресурсы, производящие знания, и утверждается, что «эмоции рассматриваются как важные ресурсы, которые как позволяют, так и ограничивают учебный опыт студентов и преподавателей». В целом, есть все основания рассматривать эмоциональные аспекты отношений между студентами и преподавателями как важный аспект жизни в высшем образовании.

Хотя и очевидно, что отношения между студентами и преподавателями важны, менее ясно, как эти отношения следует измерять и концептуализировать. Три проблемы возникают в связи с уже существующими исследованиями, в которых рассматривается эмоциональное качество отношений между студентами и преподавателями в высшем образовании. Во-первых, многие из тех, кто работает с позиции изучения коммуникации, описывают эти отношения в терминах поведения преподавателя, которое можно интерпретировать в терминах непосредственности. Однако в широкой литературе все больше признается, что в центре внимания должно быть не само поведение учителя, а эмоциональная реакция ученика на это поведение. Во-вторых, многие из этих исследований основаны на понятии валентности или «близости», которая понимается как измеряемая по единому континууму от позитивного/близкого до негативного/далекого. Так, хотя Титсворт и другие используют многомерную шкалу для оценки эмоциональной валентности, поддержки и работы, а SEEQ Марша различает два эмоциональных измерения – энтузиазм и раппорт, само эмоциональное качество отношений ученик-учитель понимается как расположенное на одном континууме от положительного/близкого до отрицательного/далекого [Marsh, 1982]. Использование единственного измерения валентности или непосредственности таким образом имеет ценность, но оно также может скрывать важные аспекты отношений между преподавателями. Например, преподаватель, который удивляет студентов неожиданной сдачей промежуточного экзамена, может вызвать у студентов негативные эмоции в той же степени, что и преподаватель, которого считают некомпетентным в своей предметной области, но эти две ситуации имеют важные различия между собой, и простая классификация эмоциональных

переживаний как «позитивных» или «негативных» может, таким образом, скрыть много важной информации. Третья проблема, которая возникает в связи с рядом этих исследований, заключается в том, что они не рассматривают взаимодействие между эмоциями в отношениях студент-преподаватель и культурной и социальной организацией взаимодействия в университете. Действительно, чувства студентов по отношению к преподавателям не просто возникают из-за поведения преподавателя, но и частично зависят от межгрупповых стереотипов и неявных предубеждений. Таким образом, этническая принадлежность и пол учителя и ученика могут способствовать формированию эмоционального качества реакции учеников на учителя. Помимо более сложного отображения эмоционального качества отношений между учениками и учителями, нам также может потребоваться более социально осознанная постановка исследовательской работы, посвященной этим отношениям.

Цель данной статьи – описать подход к анализу отношений между студентами и преподавателями в высшем образовании, который выходит за рамки внимания к поведению преподавателей и вместо этого рассматривает эмоциональное качество отношений между студентами и преподавателями, а также является достаточно простым, чтобы предоставить полезную информацию преподавателям высшего образования, не сводя в то же время все эмоции к измерению валентности. Цель статьи также состоит в том, чтобы поместить анализ эмоционального качества отношений между студентами и преподавателями в контекст понимания социальных и культурных аспектов эмоциональных оценок.

В статье сначала приводится описание способов понимания и исследования отношений между учеником и учителем. Далее упоминается о разработке и тестировании опросника аффективных отношений в классе (Classroom Affective Relationships Inventory, CARI). Этот инструмент способен изменить наше понимание того, что происходит между преподавателями и студентами, помочь исследователям, стремящимся понять, как отношения между студентами и преподавателями влияют на обучение, опыт студентов, пропуски занятий и недружелюбие в классе, а также помочь профессорам и преподавателям лучше понять, как управлять этими отношениями в своих классах. В заключительном разделе результаты использования CARI будут обсуждаться в контексте культурных и организационных структур высших учебных заведений.

### **Концептуализация и измерение отношений между студентом и преподавателем в системе высшего образования**

В системе высшего образования вопрос взаимоотношений студента и преподавателя часто рассматривается с точки зрения непосредственности преподавателя, определяемой как «степень, в которой преподаватель подает вербальные и невербальные сигналы тепла, дружелюбия и симпатии (например, наклоны вперед, улыбки, целенаправленные жесты и зрительный контакт)» [Voice, 1996]. Большинство исследований непосредственности в высшем образовании сосредоточено на ее измерении с учетом поведения преподавателя, включая уместные прикосновения, зрительный контакт, голосовую выразительность, наклоны вперед и прямую осанку. Например, «шкала воспринимаемой невербальной непосредственности» просит студентов оценить частоту, с которой преподаватель демонстрирует определенное поведение, например улыбается классу, перемещается по классу и имеет очень расслабленное положение тела [Thomas, Richmond, McCroskey, 1994].

Такой акцент на поведенческих показателях создает определенные трудности при попытке перенести исследование отношений между учеником и учителем в международный или кросс-

культурный контекст. Невербальное поведение, например установление зрительного контакта или нахождение рядом с другим человеком, может по-разному интерпретироваться студентами и преподавателями из разных культур. Кроме того, степень, в которой определенные формы физической дистанции могут рассматриваться как уместные или неуместные в отношениях между преподавателями и студентами, также может отличаться в зависимости от культуры.

Также все большее признание получает тот факт, что в центре внимания, вероятно, должно быть не само поведение, а эмоциональное качество этих отношений. Именно эта эмоциональная оценка поведения часто лежит в основе исследований, которые изучают отношения ученик-учитель с более социологической и качественной точки зрения. Харгривз ввел понятие «эмоциональной географии» для описания того, как эмоции предоставляют информацию о близости отношений: эмоциональная география определяется как «пространственные и эмпирические паттерны близости и/или дистанции в человеческих взаимодействиях и отношениях, которые помогают создавать, конфигурировать и окрашивать чувства и эмоции, которые мы испытываем в отношении себя, нашего мира и друг друга». По мнению Харгривса, эмоциональная дистанция проблематична, поскольку она «угрожает эмоциональному пониманию, которое является основой высоких стандартов преподавания и обучения» [Tormeу, 2021]. Его данные, основанные на интервью с учителями, показывают, что работа с учащимися была для учителей источником как положительных, так и отрицательных эмоций. Среди факторов, которые респонденты назвали важными, были чувство заботы, чувство тепла и чувство расширения возможностей.

Существует мало исследований, посвященных эмоциям в отношениях между студентами и преподавателями в высшем образовании, в 1990-х годах в психологии и социологии произошла «эмоциональная революция», и к началу века это привело к появлению литературы, которая стала подчеркивать важность эмоций для опыта студентов в преподавании и обучении [Sutton, Wheatley, 2003]. Изменения в демографической структуре высшего образования привели к тому, что чувствительность и эмпатия стали играть более важную роль в работе преподавателя.

Однако, несмотря на растущее осознание важности эмоциональных отношений в преподавании в системе высшего образования, пока не существует четкой теории эмоциональных отношений, которая помогла бы перевести разговор от личных предпочтений и мнений к прочному обоснованию в теории или доказательствах.

Наряду с более качественной и описательной работой был предпринят ряд попыток разработать количественные инструменты для измерения эмоционального качества отношений преподавания и обучения в высшем образовании. Среди более старых инструментов «Студенческая оценка качества образования» (SEEQ) Марша содержит шкалу, называемую «рапорт преподавателя», которая измеряет аспекты эмоционального качества отношений в классе [Marsh, 1982]. Рапорт учителя измеряется в одном измерении и включает пункты, касающиеся дружелюбия учителя, доступности и заинтересованности в учениках. Титсворт и другие, основываясь на теории эмоционального реагирования, разработали более комплексную трехмерную шкалу Classrooms Emotions Scale (CES), направленную на измерение (а) эмоциональной валентности, которую испытывает ученик при обучении (от положительной до отрицательной), (б) эмоциональной поддержки, которую чувствует ученик, и (в) эмоциональной работы, проделанной учеником. Хотя все три шкалы затрагивают аспекты эмоциональной среды преподавания и обучения, только шкала «валентность» напрямую затрагивает эмоции, испытываемые в отношениях преподавания и обучения, и она основана всего на двух пунктах, которые измеряют только «позитивность» эмоционального опыта («Я бы в целом описал эмоции по отношению к этому классу как позитивные» и «Я бы в целом описал эмоции, которые

я испытываю по отношению к моему преподавателю, как позитивные») [Titsworth, Quinlan, Mazer, 2010]. Тригвелл сосредоточил внимание на эмоциях преподавателей и использовал показатели, которые объединяют пережитые эмоции с поведением и контекстом (примеры включают: «Если что-то, разработанное мной, не сработало в классе, я чувствую раздражение» и «Я смущаюсь, когда мои запланированные учебные мероприятия оказываются неудачными» [Trigwell, 2012]. Используя эту шкалу, он определил пять измерений эмоционального опыта учителей: мотивация, смущение, фрустрация, тревога и гордость. Однако смешение эмоциональных описаний с контекстами и поведением является несколько проблематичным. Например, два вышеперечисленных пункта возникли на одной шкале, но не ясно, обусловлена ли ковариация характером переживаемых эмоций (смущение и раздражение) или описываемым контекстом (провал запланированной учебной деятельности). Инструмент Тригвелла также подвергся критике за то, что он недостаточно основан на последовательной теории эмоций. Уайт использует другой подход, перечисляя шестнадцать различных эмоций и спрашивая студентов, как часто они испытывали эти эмоции на занятиях. На основе этого Уайт выделил три шкалы: положительные эмоции (примеры: наслаждаться, радоваться, участвовать), пассивные негативные эмоции (например, стресс, беспокойство, страх) и активизирующие негативные эмоции (например, раздражение, злость, разочарование) [White, 2013]. Эта модель очень четко фокусируется на эмоциональном качестве опыта учащихся. Тем не менее, в этой модели доминирует валентность (положительные и отрицательные эмоции) и отсутствует хорошо разработанная базовая теория эмоций в социальных отношениях.

За пределами высшего образования были разработаны и другие инструменты для изучения отношений между студентами и преподавателями. Опросник взаимодействия с учителем (QTI) является одним из таких количественных инструментов и основан на идее, что взаимодействие ученика и учителя может быть отображено в двух измерениях: доминирование-подчинение и оппозиция-сотрудничество [Wubbels, Brekelmans, 2005]. Хотя QTI был адаптирован к условиям высшего образования, он основан на описании поведения преподавателя и не является мерой аффективного взаимодействия студента и преподавателя. Второй многомерный подход к отношениям между студентами и преподавателями рассматривает эти отношения как характеризующиеся близостью, независимостью/зависимостью и конфликтами.

Эмоциональное качество отношений невозможно отделить от социальных оценок и неявных убеждений, которые определяют восприятие других людей, поэтому полезно также рассмотреть многомерные модели из других работ, описывающих социальные отношения. Например, исследования социального восприятия показывают, что наше восприятие других людей обычно может быть смоделировано по двум параметрам: теплота и статус/компетентность [Fiske, Cuddy, Glick, 2007]. Хотя эти восприятия могут быть истолкованы как «когнитивные» оценки, отделять эти оценки от эмоций – значит игнорировать то, что эмоции являются «многокомпонентными ответами на вызов или возможности» [Oatley, Keltner, Jenkins, 2006], в которых когнитивные процессы переплетаются с биологическими и которые частично переживаются через модели тенденций мысли-действия. Действительно, можно определить, что такие эмоции, как восхищение, гордость, презрение, зависть, отвращение и жалость, располагают нас по отношению к другим по этим измерениям. Доверие можно рассматривать в трех измерениях, а именно: компетентность, надежность и доброжелательность. Эта модель была применена в условиях высшего образования [Neville Miller, Katt, Brown, Sivo, 2014].

Хотя эти различные способы концептуализации отношений исходят из разных исследовательских традиций (социальное познание, теория привязанности, клиническая

психология, теория эмоционального реагирования и исследования коммуникации) и, действительно, направлены на объяснение разных вещей (от быстрых социальных оценок до значимых социальных отношений), возникает ряд общих черт, которые могут помочь создать концептуальную модель отношений между студентами и преподавателями в высшем образовании. Например, примечательно, что некоторые измерения появляются в разных моделях (например, теплота/близость/доброжелательность). В связи с этим возникает вопрос о том, можно ли добиться некоторой согласованности этих разнообразных моделей.

### **Три измерения отношений между студентами и преподавателями**

Синтезирующая основа для этих разнообразных направлений может быть найдена в работе Дженнифер Дженкинс и Кита Оатли, которые утверждают, что эмоционально-социальная дистанция между людьми обычно переживается в терминах того, дают ли нам отношения чувство принадлежности (тепло/привязанность), привязанности (безопасность/защищенность) и утверждения (положение в социальной иерархии) [Oatley, 2004].

#### *Принадлежность/теплота*

Это измерение, которое также называют теплотой, симпатией или любовью, можно рассматривать как основу социальной жизни. Теплота и дружелюбие лежат в основе идеи «непосредственности», связанной с измерением «сотрудничества» по QTI, «близости» – по STRS и «доброжелательности» – по МакКроски и Тевену [McCroskey, Teven, 1999]. Для Харгривса это часть того, что входит в понятие «забота» [Tormeу, 2021].

#### *Безопасность*

Наряду с теплотой, чувство безопасности и доверия к другому человеку также важно в педагогических отношениях: если ученики чувствуют тревогу или некоторую степень страха перед учителем, они, вероятно, будут учиться хуже. «Принадлежность» (теплота) отличается от «привязанности» (аффилиации). В других моделях, однако, привязанность и аффилиация сводятся друг к другу, например, в измерении «сотрудничества» в QTI и в измерении «теплоты». Предполагается, что это может отражать западную культурную предвзятость: в то время как западные исследователи склонны смешивать привязанность и аффилиацию (то есть они работают на основе того, что люди, которые вызывают у нас чувство симпатии, также вызывают у нас чувство безопасности), другие считают, что аффилиацию и привязанность следует рассматривать как отдельное измерение социально-эмоциональных отношений. Если взять пример из области образования, то можно представить себе профессора, которого студенты считают справедливым и заслуживающим доверия (высокая привязанность), но который не проявляет теплоты или симпатии к тем же студентам (низкая привязанность).

#### *Утверждение/власть/статус*

В дополнение к этим двум измерениям, вытекающим из литературы по психологической привязанности, Оатли и другие определяют, что эмоции также играют роль в таком социальном измерении, которое часто представляет больший интерес для социологов, как власть или статус. В данном случае речь идет о таких эмоциях, как благоговение, гнев и стыд. В существующих моделях расширение прав и возможностей определяется как важный аспект отношений между учеником и учителем по Харгривсу, также как центральный фактор недоброжелательности учителей. В QTI оно представлено в терминах доминирования-подчинения. Это суждения о «компетентности» как представлении «статуса», который (наряду с организационным или политическим положением и социальным классом) был определен как одно из измерений власти еще в социологии Макса Вебера. В более современных социологических терминах

«статус» можно рассматривать как признание обладания воплощенным культурным капиталом. Чувства благоговения и восхищения (и, возможно, зависти) определяют человека, испытывающего эти эмоции, как находящегося в более низком положении по отношению к другому человеку в аспекте статуса или воплощенного культурного капитала.

Для первых двух измерений большая близость может считаться педагогически полезной. Следовательно, мы можем предположить, что большее восприятие тепла и безопасности будет цениться студентами. Однако в отношении третьего измерения кажется более вероятным, что студенты будут ценить статусную дистанцию, а не статусную близость. Поэтому мы можем предположить, что в этом измерении студенты будут ценить большее чувство благоговения или уважения.

Эта трехмерная концептуализация отношений между студентами и преподавателями является потенциально очень полезной разработкой для понимания динамики классной комнаты в высшем образовании. По сравнению с более старой поведенческой работой о непосредственности, она имеет потенциал быть более межкультурно валидной (что имеет как практическое, так и концептуальное значение в период роста международной мобильности студентов) и фокусировать внимание на эмоциональном качестве опыта студентов, а не на поведении преподавателя, – теме, которая все чаще определяется как решающая в понимании преподавания в высшем образовании. Трехмерная модель также способна привлечь внимание преподавателей и исследователей к важным аспектам отношений (таким как статус и безопасность), которые были либо недостаточно подчеркнуты, либо отодвинуты на второй план в предыдущих работах, где акцент делался на валентности и непосредственности/дистанции. Однако полезность трехмерной концептуализации отношений будет зависеть от того, можно ли ее эмпирически проверить и можно ли увидеть, что она связана с какими-то значимыми показателями опыта учащихся. Несмотря на теоретическую согласованность модели, изложенной до сих пор, возможно, что она не соответствует эмпирической реальности: например, возможно, что одно- или двухмерная модель лучше подходит для описания этих отношений. В следующих разделах данной статьи будет описан опросник Class Affective Relationships Inventory (CARI), широко применяемый в научной сфере для анализа психоэмоционального состояния студента и его/ее отношения к педагогу, предназначенный для быстрой оценки восприятия студентами эмоционального качества отношений с преподавателями в высших учебных заведениях и представленный более подробно с выходными данными и аналитикой опроса в материалах швейцарского социолога Роланда Торми [Oatley, 2004].

### Методология и материалы

CARI – это опросник из 15 пунктов, основанный на 7-балльной шкале и охватывающий три измерения отношений между учеником и учителем. Пункты, касающиеся эмоциональных отношений, были основаны на следующем основном вопросе: «В какой степени профессор этого курса ассоциируется у вас со следующими понятиями?». Затем были представлены 15 терминов, связанных с эмоциональным качеством отношений между студентами и преподавателями, 5 из которых, как считалось, были положительно связаны с каждым из трех измерений. Это были следующие термины: впечатляющий, восхитительный, влиятельный, захватывающий и вдохновляющий (утверждение/статус), дружелюбный, теплый, сострадательный, положительно относящийся к студентам и заботливый (принадлежность/теплота), заслуживающий доверия, благонамеренный, успокаивающий,

надежный и внушающий доверие (привязанность/безопасность). Оценка по 7-балльной шкале варьировалась от «Совсем нет» до «Очень много». Прежде чем прийти к этой формулировке, было опробовано несколько различных подходов, включая подход, аналогичный подходу Тригвелла, и подход, аналогичный подходу Уайта (оба подхода были описаны выше в разделе «Концептуализация и измерение отношений студент-преподаватель в высшем образовании») [Trigwell, 2012; White, 2013]. Анализ данных этих пилотных проектов показал, что ни один из подходов не позволяет эффективно измерить измерения, схожие с теми, что были представлены Оатли. Подход, выбранный для оценки восприятия студентами эмоционального качества отношений между студентами и преподавателями, основывается на работе Фиска и других авторов по измерению социальных оценок, а также на трехмерной модели Дженкинса и Оатли [White, 2013; Fiske, Cuddy, Glick, 2007].

Из всех шкал аффилиация и привязанность более или менее понятны, в то время как шкала утверждения является результатом некоторых решений о том, как лучше представить шкалу власти/утверждения. Суждения о компетентности или статусе отражают статус (одно из измерений власти) преподавателя. Хотя существует концептуализация власти преподавателя в терминах поведения, которое воспринимается как нелегитимное (крик, игнорирование учеников, пропуск занятий и т.д.), по крайней мере, некоторые из видов эмоций, которые вызывают такие действия, вероятно, уже отражены в шкале «безопасность» (такими терминами, как «надежный» и «благонамеренный»). В соответствии со структурой других измерений, измерение статуса/власти было оформлено позитивно (с использованием терминов, призванных передать чувство благоговения), а не сфокусировано на негативных терминах, таких как презрение. Однако пилотирование предыдущих итераций опросника показало, что смешение положительно и отрицательно оцененных терминов увеличивает шум и снижает надежность инструмента. Поэтому все три измерения были сформулированы таким образом, чтобы они могли восприниматься как позитивные как учителями, так и учениками.

В дополнение к пунктам CARI, четыре дополнительных вопроса собирали демографические данные о студенте, а семь вопросов – данные об удовлетворенности учебой. Один вопрос касался общей оценки качества обучения (согласие с утверждением «В целом, я считаю учебу хорошей»). Стоит отметить, что студенческие оценки преподавания являются весьма спорными, могут не коррелировать с обучением студентов, а также могут показывать предвзятость, например, в отношении преподавателей-женщин. Включение в исследование оценки преподавания студентами не должно рассматриваться как одобрение того, как такие оценки обычно используются в высшем образовании. Тем не менее, он предоставляет полезную информацию о том, как студенты воспринимают качество своего опыта на курсе.

## Обсуждение результатов

В основе данной статьи лежит вопрос о том, как теоретизировать и измерять эмоциональное качество отношений между студентом и преподавателем, как они воспринимаются студентами.

Улучшение отношений учащихся с учителями имеет важные, положительные и долгосрочные последствия как для академического, так и для социального развития учащихся. Одно лишь улучшение отношений учащихся с учителями не приведет к повышению успеваемости. Однако те ученики, которые имеют близкие, позитивные и поддерживающие отношения со своими учителями, достигнут более высокого уровня успеваемости, чем те ученики, у которых в отношениях больше конфликтов.

Представьте себе ученика, который чувствует тесную личную связь со своим учителем,



часто разговаривает с ним и получает от него больше конструктивных указаний и похвалы, чем критики. Такой ученик, скорее всего, будет больше доверять своему учителю, проявлять большую заинтересованность в учебе, лучше вести себя в классе и добиваться более высоких академических результатов. Позитивные отношения между учителем и учеником вовлекают учеников в процесс обучения и способствуют их желанию учиться (при условии, что материал урока увлекателен, соответствует возрасту и навыкам ученика).

Учителя различаются по своей способности создавать позитивные отношения между учителем и учеником. Некоторым учителям просто легче наладить позитивные отношения с учениками – здесь могут играть роль личные качества, отношение к ученикам, их собственная история взаимоотношений. Несколько личностных характеристик учителей были определены как важные предикторы позитивных отношений между учителями и учениками в начальной школе.

Убеждения педагогов и виды занятий, которым они отдают предпочтение, также имеют большое значение. Педагоги, использующие методы преподавания, ориентированные на ученика, имеют, как правило, менее конфликтные отношения со своими студентами, чем те, кто использует более дидактические, ориентированные на преподавателя стратегии преподавания.

Во-первых, было высказано предположение, что эти отношения, возможно, следует рассматривать с точки зрения их эмоционального качества, а не с точки зрения поведения учителя как такового. Формулировка отношений в терминах эмоций больше соответствует тому, как развивались исследования отношений в последние два десятилетия, и, вероятно, будет менее культурно и контекстуально специфичной, чем использование описаний поведения. Уместно концептуализировать отношения между студентами и преподавателями в терминах восприятия студентами их эмоционального качества.

Во-вторых, было предложено не думать об отношениях между преподавателем и студентом только в терминах валентности, а рассматривать их в многомерном пространстве. В литературе были предложены двухмерные (например, [Fiske, Cuddy, Glick, 2007]) или трехмерные модели [Oatley, Keltner, Jenkins, 2006]. Результаты анализа главных компонентов поддерживают либо двух-, либо трехмерную модель. Двухмерная модель, по сути, сводит измерения «Принадлежность/теплота» и «Привязанность/безопасность» друг к другу, а «Утверждение/статус» остается независимым измерением. Это вполне оправданная интерпретация данных. Однако, хотя такая двухмерная модель подходит для западных культур, она может быть менее применима за пределами западных культурных контекстов.

В самом начале было отмечено, что отношения между преподавателем и студентом имеют важное значение для некоторых аспектов обучения, учебного поведения студентов, невоспитанности студентов, посещаемости и отсева, а также общего опыта студентов. Приведенные здесь данные подтверждают, что эмоциональные реакции студентов являются хорошим предиктором восприятия студентами качества их опыта. Действительно, три шкалы вместе объясняют почти 60% дисперсии в оценке курса студентами. Это говорит о том, что, если мы заинтересованы в улучшении восприятия студентами качества их опыта, мы будем уделять внимание развитию теплоты, доверия и восхищения на занятиях.

### **Последствия для преподавателей высших учебных заведений**

Представленные здесь данные подтверждают, что эмоциональные отношения на занятиях являются важным аспектом опыта высшего образования. Воспитательная работа в университетах часто является сложной для преподавателей, но приведенные здесь данные

свидетельствуют о том, что эмоциональное качество отношений объясняет значительную часть удовлетворенности студентов курсами. Существует ряд рекомендаций для преподавателей высших учебных заведений по улучшению взаимоотношений, включая изучение имен, поиск обратной связи со студентами в течение семестра, четкость и последовательность, энтузиазм и доступность для студентов вне занятий.

Проблема заключается в том, что не было проведено достаточного количества исследований, подчеркивающих взаимосвязь между доверием в отношениях и успеваемостью учащихся с точки зрения самих учащихся. Вместо этого исследования рассматривают доверие и успеваемость учащихся с точки зрения взрослых и через изучение различных образовательных практик, таких как анализ данных, оценка и подотчетность. Доверие должно измеряться с точки зрения взрослых, потому что они считают, что уровень успеваемости учащихся повысится, если между учителями и родителями будет высокий уровень доверия.

Размышления о взаимоотношениях в многомерном ключе также полезны для преподавателей. Личностные различия означают, что не каждый преподаватель чувствует, что он может быть эмпатичным или дружелюбным по отношению к студентам. Многомерная модель предполагает, что таким преподавателям, возможно, следует сосредоточить свое внимание на вызове доверия (измерение безопасности) и на вызове восхищения (измерение статуса). Действительно, для тех, кто отвергает оценку студентами курсов как не более чем «конкурс красоты» или «тест на симпатию», примечательно, что большая часть объясненной дисперсии в оценке студентами курсов приходится на измерения статуса и безопасности. Таким образом, возможно, что теплота была несколько переоценена в литературе.

Многомерная природа отношений также предполагает, что некоторые условные правила о преподавании в университетах, скорее всего, ошибочны. Нередко можно услышать, как начинающим преподавателям другие преподаватели говорят, что в первые несколько недель им не следует слишком много улыбаться, чтобы студенты их уважали. Эта идея сосредоточена исключительно на непосредственности отношений и исходит из гипотезы, что позитивные отношения не способствуют уважению: представленные здесь данные свидетельствуют о том, что эти два измерения (восприятие теплоты и восприятие компетентности) следует рассматривать как две разные вещи. Улыбка и впечатление компетентности, похоже, достаточно независимы: можно делать либо то, либо другое, либо ни то, ни другое.

### **Последствия для университетской администрации**

В самом начале было отмечено, что показатели отношений между студентами и преподавателями необходимо рассматривать в более широком контексте анализа социальной и культурной организации университетской жизни. С этой точки зрения, если для отдельных преподавателей имеет смысл думать об отношениях между студентами и преподавателями с целью «максимизации» ощущения студентом теплоты, доверия и интеллектуальной компетентности преподавателя, то для университетов может быть ошибкой подходить к этому вопросу таким же образом. Это не означает, что мы должны игнорировать восприятие студентами отношений между студентами и преподавателями: например, утверждается [Dalton, Crosby, 2013], что в университетах к студентам относятся как к гражданам второго сорта и что для улучшения их положения в наших сообществах необходимо привить этику заботы. В то же время связь между многомерным подходом к отношениям и межгрупповыми стереотипами и неявными предубеждениями должна привлечь наше внимание к тому, как этническая и

гендерная принадлежность может способствовать формированию эмоциональной реакции студентов на преподавателей. Признание возможности существования дискриминационных моделей в восприятии студентами отношений требует умения отстраниться от богатых деталей качественных описаний взаимодействия, чтобы увидеть, как модели воспроизводятся в больших группах людей. Этого можно достичь с помощью количественных инструментов, таких как CARI, которые позволяют нам увидеть социальные модели и неравенство, которые в противном случае могут быть не видны. Однако количественные инструменты также несут в себе риск, если учебные заведения просто стремятся максимизировать ощущение студентом теплоты, доверия и интеллектуальной компетентности преподавателя, не принимая во внимание то, как эти ощущения опосредованы социальными категориями, такими как пол или этническая принадлежность. Это было бы серьезной ошибкой.

Этот вопрос тем более важен, что роль эмоций в высшем образовании уже является пространством, в котором четко прослеживается динамика власти. Уже было выявлено, что «забота» может быть легко гендерно обусловлена в академической среде, что многие женщины – научные сотрудники испытывают иные модели социализации и продвижения по службе, чем коллеги-мужчины, и что распределение ролей и обязанностей означает, что они обычно уделяют больше времени «обслуживанию» и «заботе», чем мужчины. «Забота» часто узко ассоциируется с теплом и поддержкой благополучия студентов посредством ухода за ними, и это является частью более широкого процесса гендерной и индивидуальной ответственности за заботу, что в свою очередь влечет за собой профессиональные издержки, когда эта работа по уходу не признается или не поддерживается учреждениями. Для того, чтобы работа по уходу была адекватно оценена, необходимо переосмыслить уход в высшем образовании вне этого узкого взгляда и включить в него качества, традиционно рассматриваемые как мужские и женские, в том числе сосредоточиться на благополучии студентов как катализаторе академического успеха, а также на академическом успехе как предшественнике благополучия.

Многомерная модель аффективных отношений ученика и учителя обеспечивает теоретическую основу, на которой эти отношения могут быть концептуализированы, а CARI предоставляет инструмент для сбора данных, которые могут углубить наше понимание роли восприятия учениками эмоционального качества отношений в опыте учителя и ученика. Трехмерная модель отношений ученик-учитель может помочь как количественным, так и качественным исследователям увидеть больше и понять лучше, расширив фокус обсуждения и включив все три эмоциональных измерения социальных отношений. Лучшее понимание того, как тепло, безопасность и благоговение дифференцируются и связаны между собой, может позволить исследователям развить более глубокое понимание того, что происходит в отношениях в классе. Это также должно обеспечить, чтобы понятия власти и статуса были неразрывно связаны с обсуждением заботы. CARI был разработан таким образом, чтобы быть пригодным для использования в различных культурных контекстах и отражать важные аспекты социальной жизни, включая властные отношения, теплоту и доверие. Поэтому он должен стать ценным инструментом для исследователей, которые хотят изучить, как культурные и социальные факторы влияют на эмоциональные отношения между учеником и учителем.

Возможно, также стоит подумать о том, как CARI можно использовать, чтобы пролить новый свет на работу ученых. Например, его можно использовать для изучения того, существуют ли доказательства систематической предвзятости в эмоциональной реакции студентов на преподавателей в зависимости от их пола или этнической принадлежности (что было невозможно в данном исследовании, поскольку преподаватели не были

идентифицированы). Его можно применить в различных культурных условиях, чтобы выяснить, считаются ли, например, теплота или статус более или менее важными для студентов в разных условиях. Возможно, его также можно переработать для изучения того, как преподаватели видят свои отношения с руководством университета. Действительно, такой инструмент может пролить интересный свет на теплоту, доверие и воспринимаемую компетентность в высшем образовании.

### Заключение

Литература, посвященная эмоциональным аспектам отношений между студентами и преподавателями в высшем образовании, ясно показывает, что такие отношения могут играть значительную роль как для студентов, так и для преподавателей. Существующие попытки осмыслить эти отношения обычно характеризуют их в поведенческих терминах и в терминах близости (непосредственности) или дистанции. Эмоциональная революция в психологии и социологии, произошедшая за последние несколько десятилетий, дошла и до исследований в области высшего образования, и роль эмоций в характеристике этих отношений стала более ясной. Также стала понятна их многомерная природа. Эмоциональное качество отношений между студентами и преподавателями в высшем образовании, вероятно, лучше всего характеризуется тремя измерениями: преподаватели и студенты могут чувствовать теплоту по отношению друг к другу, они могут испытывать доверие друг к другу, и они могут чувствовать восхищение, возможно, даже благоговение перед компетентностью друг друга. Эти три измерения, скорее всего, связаны между собой, но также могут рассматриваться и измеряться как отдельные; преподаватель, который может не проявлять теплоты и дружелюбия по отношению к студентам, все равно может говорить о том, что они последовательны и достойны восхищения. С другой стороны, ученики вполне могут испытывать определенный страх перед учителем, который воспринимается как ненадежный или непоследовательный, даже если этот учитель также дружелюбен и доступен. Эта трехмерная модель позволяет внести большую ясность и нюансы в то, как преподаватели, администраторы университетов и исследователи думают о том, какие отношения мы хотим видеть между студентами и преподавателями.

Работа Роланда Торме об эмоциональных отношениях оказалась вдохновляющей концепцией и метафорой для исследователей образования [Torme, 2021]. Многомерный подход к аффективным отношениям расширяет понятие «эмоционального пространства». Инвентаризация аффективных отношений в классе служит компасом для дальнейшего изучения и описания ландшафта эмоциональной географии высшего образования.

### Библиография

1. Anderson J.F. Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness // D. Nimmo (ed.) *Communication Yearbook*. 1979. Vol. 3. P. 543-559. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
2. Boice B. Classroom incivilities // *Research in Higher Education*. 1996. No. 37(4). P. 453-486.
3. Dalton J.C., Crosby P.C. Second-class citizens on campus? Promoting an ethic of care for undergraduates in student-college relationships // *Journal of College and Character*. 2013. No. 14(3). P. 197-204.
4. Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P. Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence // *Trends in Cognitive Sciences*. 2007. No. 11(2). P. 77-83.
5. Marsh H.W. SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching // *British Journal of Educational Psychology*. 1982. No. 52(1). P. 77-95.
6. Mazer J.P., McKenna-Buchanan T.P., Quinlan M.M., Titsworth S. The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions // *Communication Education*. 2014. No. 63(3). P. 149-168.

7. McCroskey J.C., Teven J.J. Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement // *Communication Monographs*. 1999. No. 66. P. 90-103.
8. Neville Miller A., Katt J.A., Brown T., Sivo S.A. The relationship of instructor self-disclosure, nonverbal immediacy, and credibility to student incivility in the college classroom // *Communication Education*. 2014. No. 63(1). P. 1-16.
9. Oatley K. *Emotions, A brief history*. Blackwell Publishing. 2004.
10. Oatley K., Keltner D., Jenkins J.M. *Understanding emotions* // Blackwell Publishing. 2006.
11. Rocca K.A. College student attendance: Impact of instructor immediacy and verbal aggression // *Communication Education*. 2004. No. 53(2). P. 185-195.
12. Sutton R.E., Wheatley K.F. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research // *Educational Psychology Review*. 2003. No. 15(4). P. 327-358.
13. Thomas C.E., Richmond V.P., McCroskey J.C. The association between immediacy and socio-communicative style // *Communication Research Reports*. 1994. No. 11(1). P. 107-115.
14. Titsworth S., Quinlan M.M., Mazer J.P. Emotion in teaching and learning: development and validation of the classroom emotions scale // *Communication Education*. 2010. No. 59(4). P. 431-452.
15. Tormey R. Rethinking student-teacher relationships in higher education: a multidimensional approach // *High Educ.* 2021. No. 82. P. 993-1011
16. Trigwell K. Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education // *Instructional Science*. 2012. No. 40(3). P. 607-621.
17. White C.J. Higher education emotions: a scale development exercise // *Higher Education Research & Development*. 2013. No. 32(2). P. 287-299.
18. Wubbels T., Brekelmans M. Two decades of research on teacher-student relationships in class // *International Journal of Educational Research*. 2005. No. 43(1-2). P. 6-24.

## Psychology of relationship between students and teachers in higher education

**El'mira R. Khairullina**

Doctor of Pedagogy, Professor,  
Kazan National Research Technological University,  
420015, 68 Karla Marksa st., Kazan', Russian Federation;  
e-mail: elm.khair@list.ru

### Abstract

The relationship between students and teachers plays an important role for both teachers and students and relates to teaching and group management. The relationship between students and teachers is an important characteristic of the higher education learning environment and has long been a subject of intense interest. Historically, the relationship between students and teachers has been conceptualized in terms of immediacy or distance and measured according to behavior. The growing recognition of the role of emotion and power, as well as the development of a number of multidimensional models of social relations, suggest that the time has come to redefine the understanding of the relationship between students and teachers. This article presents a theoretical model of affective relations between students and teachers in the higher education system. The theoretical and empirical design of a tool that can be used to explore the relationship between students and educators is essential for higher education educators, policy makers, and researchers.

### For citation

Khairullina E.R. (2021) Psikhologiya vzaimootnoshenii mezhdu studentami i prepodavatatelyami v vysshem obrazovanii [Psychology of relationship between students and teachers in higher education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 11 (5A), pp. 636-649. DOI: 10.34670/AR.2021.44.94.027

---

**Keywords**

Education, immediacy, caring, power.

**References**

1. Anderson J.F. (1979) Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In: D. Nimmo (ed.) *Communication Yearbook*, 3, pp. 543-559. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
2. Boice B. (1996) Classroom incivilities. *Research in Higher Education*, 37(4), pp. 453-486.
3. Dalton J.C., Crosby P.C. (2013) Second-class citizens on campus? Promoting an ethic of care for undergraduates in student-college relationships. *Journal of College and Character*, 14(3), pp. 197-204.
4. Fiske S.T., Cuddy, A.J.C., Glick P. (2007) Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), pp. 77-83.
5. Marsh H.W. (1982) SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52(1), pp. 77-95.
6. Mazer J.P., McKenna-Buchanan T.P., Quinlan, M.M., Titsworth S. (2014) The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education*, 63(3), pp. 149-168.
7. McCroskey J.C., Teven, J.J. (1999) Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66, pp. 90-103.
8. Neville Miller A., Katt J.A., Brown T., Sivo S.A. (2014) The relationship of instructor self-disclosure, nonverbal immediacy, and credibility to student incivility in the college classroom. *Communication Education*, 63(1), pp. 1-16.
9. Oatley K. (2004) *Emotions, A brief history*. Blackwell Publishing.
10. Oatley K., Keltner D., Jenkins J.M. (2006) *Understanding emotions*. *Instructional Science*.
11. Rocca K.A. (2004) College student attendance: Impact of instructor immediacy and verbal aggression. *Communication Education*, 53(2), pp. 185-195.
12. Sutton R.E., Wheatley K.F. (2003) Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), pp. 327-358.
13. Thomas C.E., Richmond V.P., McCroskey J.C. (1994) The association between immediacy and socio-communicative style. *Communication Research Reports*, 11(1), pp. 107-115.
14. Titsworth S., Quinlan M.M., Mazer J.P. (2010) Emotion in teaching and learning: development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, 59(4), pp. 431-452.
15. Tormey R. (2021) Rethinking student-teacher relationships in higher education: a multidimensional approach. *High Educ.*, 82, pp. 993-1011
16. Trigwell K. (2012) Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), pp. 607-621.
17. White C.J. (2013) Higher education emotions: a scale development exercise. *Higher Education Research & Development*, 32(2), pp. 287-299.
18. Wubbels T., Brekelmans M. (2005) Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), pp. 6-24.