

УДК 37

Изучение уровня субъективного благополучия учителей с разными моделями педагогического общения

Кузнецова Дарья Андреевна

Старший преподаватель кафедры прикладной психологии,
Пензенский государственный университет,
440026, Российская Федерация, Пенза, ул. Красная, 40;
e-mail: dashynia410@mail.ru

Аннотация

На сегодняшний день государство осознает высокую значимость профессии «учитель» и создает большое количество мер поддержки для вовлечения молодых людей в педагогическую деятельность. Учитель является первым, кто знакомит детей с обучением, и от того, какими личностными качествами он обладает, зависит будущий личностный облик ученика. Для организации эффективного образовательного процесса необходимо, чтобы между учителем и учениками было создано оптимальное педагогическое общение. Такое общение способствует формированию и повышению учебной мотивации, создает благоприятную психологическую обстановку в классе, провоцирует творчество и инициативу обучающихся, что позволяет максимально реализовать личностные особенности преподавателя в учебном процессе. В статье представлены результаты проведенного исследования уровня субъективного благополучия учителей с разными моделями педагогического общения, а именно: диктаторской, неконтактной, дифференцированное внимание, гипорефлексивной, гиперрефлексивной, негибкого реагирования, авторитарной и модели активного взаимодействия. Рассмотрено понятие «педагогическое общение» и классификации стилей педагогического общения учителей.

Для цитирования в научных исследованиях

Кузнецова Д.А. Изучение уровня субъективного благополучия учителей с разными моделями педагогического общения // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13. № 7А. С. 114-121.

Ключевые слова

Педагогическое общение, модель педагогического общения, учитель, субъективное благополучие.

Введение

В последнее десятилетие психологи образования говорят о том, что назревает кризис в образовательном пространстве на всех уровнях. Это свидетельствует о том, что система отношений «ученик – учитель» требует изменений. С одной стороны, опытные учителя не хотят принимать особенности молодого поколения, не берут их во внимание как в учебном процессе, так и в ходе взаимодействия. С другой стороны, трудности в отношениях между учителем и обучающимися могут быть обусловлены высокой загруженностью учителей, их невротизацией и признаками профессионального выгорания. Существует мнение, что учитель, который не удовлетворен собственной жизнью и не ощущает собственного благополучия, переносит свои переживания на учебный процесс и отношения с учениками. Таким образом, возникает противоречие между пониманием важности влияния личности учителя и характера отношений между учителем и учениками на дальнейшее личностное развитие обучающихся, появлением новых проблем в психологическом пространстве школ, наличием кризиса в системе отношений «ученик – учитель» и недостаточной разработанностью проблемы психологических характеристик учителей, которые могут оказывать дополнительное воздействие на стиль педагогического общения с учениками и на эффективность образовательного процесса в целом [Митина, 2004; Нигматулина, Курбанова, 2018].

Педагогическое общение представляет собой многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и обучающимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности. Главная специфика педагогического общения заключается в том, что оно выполняет педагогические функции и направлено на решение педагогических задач в области обучения, воспитания, развития, социализации учащихся в соответствии с целями образовательного процесса [Казарян, 2016]. Л.Д. Столяренко отмечает, что сущность педагогического общения состоит в косвенном или прямом воздействии педагога и учащихся на друг друга, что порождает их непосредственную взаимосвязь [Суроедова, Кравченко, Николенко, Рагимова, 2019]. Анализируя определения понятия «педагогическое общение», которые сформулировали отечественные авторы, можно отметить разный подход к рассмотрению данного понятия, а именно в определениях авторы делают акцент на разные аспекты одного процесса [Маркова, Никонова, 1987; Столяренко, 2003]. Так, А.А. Леонтьев делал акцент на связи качественно выстроенного общения с обучающимися и благоприятной психологической атмосфере в коллективе учеников; К.К. Платонов рассматривал педагогическое общение как средство передачи опыта; В.А. Кан-Калик определял педагогическое общение через систему методов и приемов достижения образовательной цели [Братченко, Рябченко, 1996; Казарян, 2016]

Отечественная психолого-педагогическая наука традиционно выделяет три основных стиля педагогического общения: авторитарный, демократический и либеральный. Стили педагогического взаимодействия формируют определенные модели поведения учителей. А.К. Марковой и А.Я. Никоновой была предложена следующая классификация стилей педагогического общения: эмоционально-импровизационный стиль, эмоционально-методичный стиль, рассуждающее-импровизационный и рассуждающее-методичный стили [Маркова, Никонова, 1987]. Наиболее интересной, на наш взгляд, является классификация моделей поведения учителя в педагогическом общении А.А. Бодалева. Он выделяет следующие модели: диктаторская, неконтактная, дифференцированное внимание, гипорефлексивная, гиперрефлексивная, негибкого реагирования, авторитарная и активное взаимодействие

[Бодалев, 1995].

Цель исследования – изучение уровня субъективного благополучия учителей с разными моделями педагогического общения.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

Методика диагностики стилей педагогического общения (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [Козаченко, 2023];

Методика «Шкала субъективного благополучия» (Г. Перуэ-Баду, адаптация М. В. Соколовой) [Соколова, 2002];

Полученные данные были подвергнуты математико-статистической обработке с помощью критерия U-Манна-Уитни. Выборку составили 47 учителей. Стаж работы учителей варьировался от 2 лет до 31 года.

Основная часть

Данное эмпирическое исследование состояло из трех этапов. Первый этап – проведение диагностики преобладающей модели педагогического общения учителей, в ходе которой было выделено 8 подгрупп учителей с разными моделями педагогического общения. На втором этапе исследования проводилась диагностика уровня субъективного благополучия учителей. Третий этап – обработка полученных результатов, анализ и интерпретация данных.

Рассмотрим полученные результаты по методике диагностики стилей педагогического общения.

Модель «Диктаторская» как доминирующая выявлена у 8,5% испытуемых. Это говорит о том, что для них характерна центрация на содержательной части учебного процесса, абсолютная незаинтересованность во взаимодействии с обучающимися, из чего следует возникновение пассивности учеников и их низкая учебная мотивация. Учителей с преобладающей моделью «Неконтактная» в данном исследовании выявлено 4,2%. Учителя с такой позицией по отношению к обучающимся демонстрируют безразличие, незаинтересованность, нежелание устанавливать диалогические отношения. Эта позиция схожа по содержанию с вышеописанной, однако, в данном случае присутствует незначительное взаимодействие с учениками. Модель «Дифференцированное внимание» доминирует у 6,4% респондентов. У таких учителей в каждом из классов присутствуют те, к кому они демонстрируют избирательное, «особое» отношение. Как правило, это дети с высокой академической успеваемостью, исполнительные и ответственные, организованные и воспитанные. С такими детьми педагог осуществляет полноценное субъект-субъектное общение. У 8,5% участвующих в исследовании учителей выявлена доминирующая «Гипорефлексивная» модель педагогического общения. Данная модель характеризуется высокой концентрацией учителя на своих внутренних процессах и переживаниях, невниманием к ученикам, отсутствием единого психологического поля в классе. Обратная по содержанию модель педагогического общения – «Гиперрефлексивная». В выборке исследования у 12,7% испытуемых данная модель преобладает. Педагог, который склонен к гиперрефлексии, сверхчувствителен к происходящему в классе и к изменениям во взаимоотношениях с учениками. Само содержание учебного процесса и результативные показатели его волнуют гораздо меньше, чем то, как он выглядит в глазах своих учеников и как они к нему относятся. Модель «Негибкого реагирования» как основная диагностирована у 10,6% испытуемых. Эта модель достаточно «дидактическая», так как в данном случае учитель ставит на первый план постановку и достижение целей и задач занятия, соблюдение сроков освоения программы, достижение необходимых результатов. В данной выборке «Авторитарная

модель» выявлена у 19% испытуемых. Авторитарный стиль общения проявляется в доминировании учителя в учебном процессе, отсутствии интереса к личности и мнению ученика, невозможности проявлениями обучающимися инициативы и творчества. Знание в рамках данной модели дается в готовом виде, в качестве стимулирования работы детей – внешние средства (оценки, наказание, принуждение). Модель «Активного взаимодействия» – самый продуктивный и психологически здоровый стиль общения с обучающимися. Среди учителей, который приняли участие в настоящем исследовании, выявлено 30,1% тех, кто придерживается данной модели. В рамках этой модель учитель находится в постоянном диалоге с учениками, он использует различные обучающие методы и средства, поощряет инициативу и творческую активность учеников. Таким образом, можно отметить, что наиболее часто встречаемыми у респондентов являются модели «Активного взаимодействия», «Авторитарная», «Гиперрефлексивная» и «Негибкого реагирования». Несмотря на то, что доминирующей по исследуемой группе является оптимальная модель «Активного взаимодействия», испытуемых, которые следуют этой модели, всего лишь 1/3. То есть, подавляющее большинство респондентов используют в своей педагогической деятельности неэффективные, субъект-объектные стили общения с учениками.

Ознакомимся с результатами методики «Шкала субъективного благополучия». По результатам проведенной методики можно сделать вывод, что среди испытуемых, предпочитающих стиль общения с обучающимися «Активное взаимодействие», больше половины (57%) имеют высокую степень субъективного благополучия. Для 28,5% испытуемых этой подгруппы характерная средняя степень благополучия. И 14,5% респондентов из данной подгруппы обладают низким уровнем субъективного благополучия. Рассматривая результаты респондентов со стилем педагогического общения «Авторитарный», можно отметить, что 78% испытуемых из данной подгруппы имеют высокий уровень субъективного благополучия. Одинаковое количество испытуемых имеет средний и низкий уровни субъективного благополучия – по 11%. Предположим, что подавляющее большинство авторитарных учителей, принявших участие в настоящем исследовании, имеют высокий уровень эмоционального благополучия по причине того, что они склонны занимать доминирующую позицию в профессиональной деятельности, имеют опыт решения различных проблем, уверенно берут на себя ответственность, осуществляют контроль за происходящим, что позволяет им успешно справляться с жизненными трудностями, чувствовать свою субъектность и адекватно управлять своим поведением. Для испытуемых с моделью педагогического общения «Диктаторская» свойствен в 25% высокий уровень субъективного благополучия. У 75% респондентов подгруппы диагностирован средний уровень благополучия. В подгруппе учителей с моделью общения «Неконтактная» были получены следующие результаты: половина их них имеет высокий уровень субъективного благополучия, вторая половина – средний уровень. У 33% учителей со стилем педагогического общения «Дифференцированное внимание» выявлен высокий уровень субъективного благополучия, а у 67% – средний уровень. Достаточно благополучные результаты в данной подгруппе могут быть детерминированы избирательностью во взаимодействии с обучающимися. Учителя контактируют, дают поручения, привлекают к внеклассным мероприятиям тех учеников, которые «удобны» и не вызывают каких-то негативных мотий и чувств. Иная ситуация у испытуемых со стилем педагогического общения «Гипорефлексивная». У половины из них выявлен средний уровень благополучия, у второй половины – низкий уровень. Переживание эмоционального дискомфорта, отсутствие доверия к окружающим, ощущение неполноценности и неуверенности могут быть обусловлены неприятным опытом взаимодействия с обучающимся, что выражено в

изолированности, возможных насмешках или обесценивании со стороны учеников, демонстрации не интереса и пренебрежения. Это может создавать психологическое напряжение, которое сказывается на ощущение благополучия в жизни в целом. У респондентов с моделью «Гиперрефлексивная» были получены следующие результаты: высокий уровень субъективного благополучия выявлен у 17% испытуемых, средний выявлен у 33% и у половины (50%) участников этой подгруппы выявлен низкий уровень субъективного благополучия. Среди учителей с доминирующей моделью педагогического общения «Негибкое реагирование» выявлено 20% с высоким уровнем субъективного благополучия, 40% – со средним уровнем и 40% – с низким уровнем.

Для определения достоверности различий в показателях субъективного благополучия учителей с разными моделями педагогического общения была проведена математико-статистическая обработка с помощью U-критерия Манна-Уитни. Значимость различий была подтверждена между следующими подгруппам испытуемых:

– учителями с моделями педагогического общения «Активное взаимодействие» и «Гипорефлексивная» ($U_{эмп} = 5$ при $p \leq 0,01$);

– учителями с моделями педагогического общения «Активное взаимодействие» и «Гиперрефлексивная» ($U_{эмп} = 11$ при $p \leq 0,01$);

– учителями с моделями педагогического общения «Авторитарная» и «Гипорефлексивная» ($U_{эмп} = 2,7$ при $p \leq 0,01$);

– учителями с моделями педагогического общения «Авторитарная» и «Гиперрефлексивная» ($U_{эмп} = 7$ при $p \leq 0,01$);

– учителями с моделями педагогического общения «Неконтактная» и «Гипорефлексивная» ($U_{эмп} = 1$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, на основании математико-статистического анализа результатов диагностики субъективного благополучия учителей с разными моделями педагогического общения можно сделать вывод, что учителя, которые активно взаимодействуют с обучающимися, испытывают большее удовлетворение от жизни и эмоциональное благополучие, нежели учителя, которые либо сфокусированы на собственных внутренних переживания в процессе педагогической деятельности, либо, наоборот, чрезмерно чувствительны к особенностям взаимоотношений с обучающимися. Также можно утверждать, что и авторитарные учителя воспринимают собственную жизнь более беспроblemной, чем их гипо- и гиперрефлексирующие коллеги.

Заключение

В ходе проведения «Методики диагностики стилей педагогического общения» было выявлено, что наиболее часто встречаемыми у испытуемых являются следующие модели: модель «Активного взаимодействия» выявлена у 30,1% учителей, «Авторитарная» модель – у 19% респондентов, «Гиперрефлексивная» – у 12,7% и «Негибкого реагирования» – у 10,6% учителей. Самое меньшее количество испытуемых – с «Неконтактной» моделью общения (4,2%).

Большинство учителей исследуемой выборки имеют средний уровень субъективного благополучия. Учителя, предпочитающие модель общения с обучающимися «Активное взаимодействие», больше половины (57%) имеют высокую степень субъективного благополучия; среди авторитарных учителей 78% испытуемых с высокими показателями; для учителей с моделью педагогического общения «Диктаторская» свойствен в 25% высокий

уровень субъективного благополучия, а у учителей с «Неконтактной» моделью – в 50%; у 33% учителей с «Дифференцированное внимание» выявлен высокий уровень субъективного благополучия, у 50% «Гипорефлексивных» и 17% «Гиперрефлексивных». Среди учителей с доминирующей моделью педагогического общения «Негибкое реагирование» выявлено 20% с высоким уровнем субъективного благополучия.

На основании математико-статистического анализа результатов диагностики субъективного благополучия учителей с разным стилем педагогического общения с применением U-критерия Манна-Уитни можно сделать вывод, что учителя с «Активным взаимодействием» ощущают себя более благополучно, чем другие. Авторитарные учителя воспринимают собственную жизнь более беспроblemной, чем их гипо- и гиперрефлексирующие коллеги. Результаты исследования показали, что существуют различия в ощущении субъективного благополучия учителей с разным стилем педагогического общения, а также в доминирующих типах рефлексии. Стоит отметить, что в исследуемой выборке было выявлено 8 стилей педагогического общения, но единственным оптимальным стилем общения авторы методики считают «Активное взаимодействие», который встречается у значительно меньшего количества испытуемых, чем неэффективные стили, они выявлены у 70% в общей сумме.

Библиография

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
2. Братченко С.Л., Рябченко С.А. Авторитарный стиль педагогического общения – а что же дальше? // Магистр. 1996. № 3. С. 83-90.
3. Казарян А. В. Особенности стилей педагогической деятельности // Молодой ученый. 2016. № 20 (124). С. 695-697.
4. Козаченко Е.И. Методика диагностики стилей общения в педагогической деятельности // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Научное измерение – 2023». Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. С. 94-98.
5. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 40-48.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
7. Нигматулина Л.А., Курбанова М.А. Психологические требования к личности педагога // Современное образование (Узбекистан). 2018. № 9. С. 128-133.
8. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия / Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии. 2002. С. 467-470.
9. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 541 с.
10. Суроедова Е.А., Кравченко Г.Г., Николенко О.Ф., Рагимова Э.Ш. Стили педагогического общения и личностные особенности воспитателей дошкольных образовательных учреждений // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 4. С. 89-93.

Study of the level of subjective well-being of teachers with different models of pedagogical communication

Dar'ya A. Kuznetsova

Senior Lecturer of the Department of applied psychology,
Penza State University,
440026, 40 Krasnaya str., Penza, Russian Federation;
e-mail: dashynia410@mail.ru

Abstract

Today, the state recognizes the high importance of the profession of "teacher" and creates a large number of support measures to involve young people in pedagogical activity. The teacher is the first to introduce children to learning, and the future personal appearance of the student depends on what personal qualities he possesses. To organize an effective educational process, it is necessary that optimal pedagogical communication be created between the teacher and students. Such communication contributes to the formation and increase of educational motivation, creates a favorable psychological environment in the classroom, provokes creativity and initiative of students, which allows to maximize the personal characteristics of the teacher in the educational process. The article presents the results of the study of the level of subjective well-being of teachers with different models of pedagogical communication, namely: dictatorial, non-contact, selective, hyporeflexive, hyperreflexive, inflexible response, authoritarian and active interaction models. The concept of "pedagogical communication" and the classification of styles of pedagogical communication of teachers are considered.

For citation

Kuznetsova D.A. (2024) Izuchenie urovnya sub"ektivnogo blagopoluchiya uchitelei s raznymi modelyami pedagogicheskogo obshcheniya [Study of the level of subjective well-being of teachers with different models of pedagogical communication]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 13 (7A), pp. 114-121.

Keywords

Pedagogical communication, model of pedagogical communication, teacher, subjective well-being.

References

1. Bodalev A.A. (1995) *Lichnost' i obshchenie* [Personality and communication]. Moscow: International Pedagogical Academy.
2. Bratchenko S.L., Ryabchenko S.A. (1996) Avtoritarnyi stil' pedagogicheskogo obshcheniya – a chto zhe dal'she? [Authoritarian style of pedagogical communication - what's next?]. *Magistr* [Master's degree], 3, pp. 83-90.
3. Kazaryan A.V. (2016) Osobennosti stilei pedagogicheskoi deyatel'nosti [Features of styles of pedagogical activity]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 20 (124), pp. 695-697.
4. Kozachenko E.I. (2023) Metodika diagnostiki stilei obshcheniya v pedagogicheskoi deyatel'nosti [Methodology for diagnosing communication styles in pedagogical activity]. *Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Nauchnoe izmerenie – 2023»*. Petrozavodsk: Mezhdunarodnyi tsentr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka» (IP Ivanovskaya I.I.) [Proc. Int. Conf. "Scientific Dimension – 2023"]. Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership "New Science" (IP Ivanovskaya I.I.), pp. 94-98.
5. Markova A.K., Nikonova A.Ya. (1987) Psikhologicheskie osobennosti individual'nogo stilya deyatel'nosti uchitelya [Psychological features of the individual style of teacher activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 5, pp. 40-48.
6. Mitina L.M. (2004) *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of labor and professional development of the teacher]. Moscow: Akademiya Publ.
7. Nigmatulina L.A., Kurbanova M.A. (2018) Psikhologicheskie trebovaniya k lichnosti pedagoga [Psychological requirements for the personality of the teacher]. *Sovremennoe obrazovanie (Uzbekistan)* [Modern education (Uzbekistan)], 9, pp. 128-133.
8. Sokolova M.V. (2002) *Shkala sub"ektivnogo blagopoluchiya / Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'nykh grupp* [Subjective well-being scale / Social and psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow: Publishing house of the Institute of Psychotherapy, pp. 467-470.
9. Stolyarenko L.D. (2003) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology. 2nd ed., revised and enlarged], 2nd

ed. Rostov-on-Don: Feniks Publ.

10. Suroedova E.A., Kravchenko G.G., Nikolenko O.F., Ragimova E.Sh. (2019) Ctili pedagogicheskogo obshcheniya i lichnostnye osobennosti vospitatelei doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Styles of pedagogical communication and personal characteristics of preschool teachers]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 4, pp. 89-93.