Р. И. Суннатова

Экологичность коммуникативного поведения педагогов в условиях цифровизации образования

Введение. Цифровизация образовательной среды школы предопределила новые факторы, обуславливающие особые требования ко всем субъектам образовательного пространства. Однако эта ситуация не создала новую проблему в системе «педагог – обучающиеся», она лишь усилила актуальность изучения взаимодействия педагогов и обучающихся с учетом новых форм взаимодействия. Цель работы состоит в определении экологичности коммуникативного поведения педагогов, как условия, определяющего: – реализацию уважения личности обучающегося; – уважение педагога к себе, как личности; и – создание субъект – совместного и/или субъект – порождающего типов взаимодействия с обучающимися.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 72 педагога и 402 обучающихся 7–11 классов общеобразовательной Московской школы. Педагогам были предложены три методики, направленные на изучение особенностей самоотношения, коммуникативных качеств и становления их субъектности. Школьникам предложены две методики: «Личностный ресурс становления субъектности» и «Лень или причины нежелания учиться».

Результаты исследования. С помощью коэффициента Спирмана были выявлены связи между особенностями самоотношения и эмоциональным компонентом коммуникативных характеристик: принятие личности школьника с «самоуважением», 399*; «вера в себя», 344**; «самоуправление», 382**. Создание доверительных отношений, соответственно: 364**; 473**; 292**. Все значения при * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$. Также были выявлены связи с универсальными учебными действиями и коммуникативными характеристиками: коммуникативные УУД и «формирование веры в свои возможности у школьника» -,328; «способностью воздерживаться от давления на личность учащегося» -,319. Регулятивные УУД аналогично -,412** и -,304* при $p < 0,05$. Используя угловое преобразование Фишера, выявлены связи веры в себя с удовлетворенностью отношением педагогов у учащихся 8-9 классов $\phi^* = 3,101$; соответственно у 10-11 классов $\phi^* = 3,132$ при $p < 0,01$.

Обсуждение результатов и заключение. Полученные результаты о влиянии особенностей самоотношения педагога на эмоциональную составляющую взаимодействия с обучающимися, позволяют констатировать необходимость введения в практику психологического сопровождения деятельности педагогов. Профессиональная деятельность педагога, являясь одним из ключевых субъектов в образовании, остается пока без необходимого психологического сопровождения.

Ключевые слова: цифровизация образовательной среды, экопсихологический подход, субъект – совместное и субъект – порождающее взаимодействия, экологичность коммуникативного поведения, эмоциональная составляющая взаимодействия, личностные качества педагогов, вера в себя и аутосимпатия

Ссылка для цитирования:

Суннатова Р. И. Экологичность коммуникативного поведения педагогов в условиях цифровизации образования // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 463-480. doi: 10.32744/pse.2021.5.32

R. I. SUNNATOVA

The environmental friendliness of teachers' communicative behavior in the context of education digitalization

Introduction. The digitalization of the school educational environment predetermined new factors leading to special requirements for all subjects of the educational space. However, this situation did not create a new problem in the "teacher – students" system; it only strengthened the relevance of studying the interaction between teachers and students, taking into account new forms of interaction. The research purpose is to define the environmental friendliness of teachers' communicative behavior as a condition determining: the achievement of respect for the student's personality, the teacher's self-respect, and the creation of a subject-joint and/or subject-generative types of interaction with students.

Materials and methods. The study involved 72 teachers and 402 7th-11th grade students of the Moscow general education school. The teachers were offered three methods aimed at studying the characteristics of self-attitude, communicative qualities and the formation of their subjectivity. Students were offered two methods: "Personal resource for subjectivity formation" and "Laziness or reasons for unwillingness to learn".

Research results. The links between the characteristics of self-attitude and the emotional component of communicative characteristics were revealed through the use of the Spearman coefficient: acceptance of the student's personality with "self-respect" – 0.399*; "self-belief" – 0.344**; "self-control" – 0.382**. The creation of trust relationships, respectively: 0.364**; 0.473**; 0.292**. All values are at * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$. Also, connections with universal educational actions (UEAs) and communicative characteristics were identified: communicative UEAs and "the formation of belief in one's own capabilities in a student" – -0.328; "the ability to refrain from pressure on the student's personality" – -0.319. Regulatory UEAs were identified in a similar way – -0.412** and -0.304* at $p < 0.05$. Using Fisher's angular transformation, the authors revealed the links between self-belief and satisfaction with teachers' attitude among 8th-9th grade students $\varphi^* = 3.101$; respectively, among 10th-11th grade students $\varphi^* = 3.132$ at $p < 0.01$.

Discussion and conclusion. The obtained results on the impact of characteristics of the teacher's self-attitude on the emotional component of interaction with students prove the need to introduce psychological support for teachers' activities into practice. The teacher's professional activity as one of the key subjects in education yet remains without the necessary psychological support.

Keywords: digitalization of the educational environment, eco-psychological approach, subject-joint and subject-generating interactions, environmental friendliness of communicative behavior, emotional component of interaction, teachers' personal qualities, self-belief and autosympathy

For Reference:

Sunnatova, R. I. (2021). The environmental friendliness of teachers' communicative behavior in the context of education digitalization. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 53 (5), 463-480. doi: 10.32744/pse.2021.5.32

Введение

Широкая цифровизация образовательной среды и социальной жизни вносит новые факторы, обуславливающие особые требования к взаимодействию всех субъектов образовательного пространства. Вынужденный переход школьного обучения на удаленные формы в связи с пандемией коронавируса, по сути, предоставил возможность оценить насколько «внедрение» цифровизации в традиционное обучение способствует/не способствует решению всех тех задач, которые стоят перед школьным образованием и, соответственно выявить возможные зоны рисков для всех субъектов образовательной деятельности. Поскольку основная нагрузка по решению этих задач составляет деятельность педагогов, становится необходимым анализ тех трудностей/особенностей, которые актуализировались перед педагогами в условиях цифровизации школьного образования. В период пандемии было проведено достаточно много исследований, результаты которых согласуются между собой и позволяют сделать общие выводы. Остановимся коротко на некоторых из них.

В исследовании, проведенном А.Г. Каспржак с соавторами, выявлено, что 41% школьников испытывают трудности с усвоением программы, в частности, большинство школьников не принимают электронные платформы, так как не воспринимают записи уроков незнакомыми учителями [1]. В исследовании, проведенного И.С. Фрумкиным с коллегами выявлено, что 73% учащихся отмечают, что увеличился объем домашней работы, а педагоги отмечают, что отсутствие возможности услышать устный ответ (говорение) учащегося осложняет не столько выставление отметки, сколько понимание эффективности усвоения учебного материала [2]. В исследовании группы, возглавляемой С.Г. Косарецким результаты аналогичны: дети не готовы к онлайн формату, учеба дается им сложнее: менее обеспеченные семьи 60% и 45% - более обеспеченные семьи [3]. В центре исследований современного детства Института образования под руководством А. Бочавер выявлено, что каждому десятому школьнику не помогал никто из взрослых; 40% учащимся начальной школы и 30% старшеклассников помощь требовалась в очень большом объеме. Более того, только 16% родителей могли без затруднений помогать своим детям по всем предметам [4]. В исследовании, проведенного В.И. Пановым с коллегами выявлено, что педагоги и родители в качестве отрицательных сторон для обучающихся при переходе школы на «удаленное» обучение определили: отсутствие «живого» общения учащихся с учителями (так считают 82% педагогов и 69% родителей). Сложности формирования коммуникативных навыков у школьников соответственно 56% и 65%. О необходимости усиления психологической поддержки обучающихся указали 53% педагогов и 47 % родителей [5]. Даже этот краткий обзор исследований показывает, что такой аспект, как особенности взаимодействия педагога и обучающихся, стало условием, которое вызывает определенные трудности, как у школьников, так и у педагогов.

Еще до периода массовой компьютеризации школ, в исследовании Н.В. Антоновой (1997) было выявлено, что в процессе общения с обучающимися у педагогов, преобладают требования (53,9% из всех высказываний), обратная связь используется учителями реже (46,1%) и с преобладанием оценочного отношения к личности ребенка (20%). Педагоги редко аргументируют учащимся свою обратную связь. В конфликтных ситуациях учителя склонны проявлять такие типы поведения, как

«компромисс», «избегание» и только потом «сотрудничество». «В реальном же общении с учениками учителя чаще реагируют на сложные ситуации типом поведения, близким к «соперничеству»» [6, с. 27]. В целом, у педагогов, по результатам этого исследования, преобладает деструктивное отношение к ученикам. Стоит обратить внимание, что это результаты периода, когда дети учились в школе, и было «живое» общение между взрослыми и школьниками. Как отмечают педагоги, при дистанционных формах обучения, время взаимодействия со школьниками регламентировано и сводится лишь к делегированию учебного задания. Усугубляют сложности ситуации взаимодействия для педагогов непривычные или не вполне усвоенные технические условия онлайн общения [5].

Ситуация с цифровизацией образования не создала новую проблему в системе «педагог – обучающиеся», она существовала и раньше. Исследования, проведенные во время пандемии,шний раз подчеркивают, что особенности коммуникативного поведения учителя (независимо от формата: онлайн или офлайн) остаются значимыми не только для обеспечения качества образования, но в первую очередь, как создающие ту атмосферу доверия и дружелюбия, которая так необходима для формирования и развития познавательной и затем учебной мотивации школьников.

Наше исследование выполнено в контексте экопсихологического подхода к изучению личностных и коммуникативных качеств педагога, которые можно рассматривать как условия, реализующие субъект-совместный и субъект-порождающий типы взаимодействия с обучающимися [7; 8].

В экопсихологии широко используется термин экологичность коммуникативного поведения или общения, что основывается в первую очередь на принципах уважения к партнеру и к себе. Такое общение развивает, раскрывает потенциал личности и лучшие стороны друг друга. В.И. Панов раскрывая суть экологического подхода к ребенку в системе образования, указывает, что он должен заключаться в том, чтобы «логика организации образовательных сред и построения технологий обучения соответствовала бы общеприродным закономерностям физического, психического, социального и духовного развития детей. Именно соответствие условий развития ребенка общеприродным закономерностям развития Человека должно составлять основную проблему экологии детства и экпсихологии развития» [9, с.62]. Цитируемым автором вносится уточнение, что под «Экологией детства» следует понимать заботу о сохранении в детях творческой природы человека, его природной способности к саморазвитию [там же, с. 67].

В нашем исследовании, когда речь идет об экологичности коммуникативного поведения педагогов имеется в виду три аспекта, вернее эффекты от общения, это – реализация уважения личности обучающегося; – уважение педагога к себе, как личности; и – создание субъект – совместного и/или субъект – порождающего типов взаимодействия с обучающимися. Соблюдение и реализация двух первых пунктов и обеспечивает третий, поскольку компетенцией, определяющей конструктивные типы взаимодействия, В.И. Панов определяет «умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию ..., 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» [10, с. 122]. Иными словами, рефлексивное понимание и реализация педагогом субъект-совместного и/или субъект-порождающего типов взаимодействия будет способствовать становлению субъектности обучающихся.

В предлагаемой статье осуществляется анализ того, насколько экологичность коммуникативного поведения педагогов, возможно, рассматривать, как производное от конструктивности самооотношения педагогов, включающее веру в себя и аутосимпатию.

Самоотношение в отечественной психологии тесным образом связано с "сознательной активной избирательностью переживаний и поступков человека" [11] или же представляет собой "переживание, относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовосприятие и "Я-образ" [12]. 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 [13, с. 134]. Ряд исследователей также относят самоотношение к процессуальной эмоционально-оценочной стороне самосознания, рассматривая его как аффективный компонент, связанный с переживаниями человека по поводу имеющихся знаний о себе [14, с.160]. Самоотношение отражает ценностное отношение к различным сторонам и образам своего «Я» в виде чувства самоуважения, самопринятия, переживания своей успешности [15, с. 625], что позволяет личности «отображать» себя, сохранять внутреннюю стабильность своего «Я» [16, с.10]. В самоотношении проявляется сложная совокупность психических процессов и состояний, посредством которых личность вычленяет себя из окружающего мира, формирует собственное видение мира, изменяет отношение к себе и к другим [17]. От того, как человек воспринимает самого себя, какие оценки даёт своим качествам, способностям, своей личности в целом, (различная степень осознанности) зависят и характер его взаимоотношений с другими людьми, эффективность его деятельности, а тем самым и дальнейшее развитие его личности [13]. В психологической литературе, посвящённой изучению личностных факторов регуляции поведения, общепризнанным является положение о главенствующей роли самооценочных и рефлексивных процессов.

Таким образом, 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 реальные причины, в силу которых происходит обеспечение самореализации личности, или наоборот – какова природа и, что именно из внутриличностной реальности, «тормозит»/блокирует процессы самореализации и самоактуализации.

Эмоционально-ценностное отношение к себе, характеризующееся конгруэнтностью, самопринятием, верой в себя мы определили, как конструктивную самооценку, способствующую самодвижению и саморазвитию личности. Оно возможно, если даже самооценка «занижена, неадекватна, неустойчива» - широко используемые термины, описывающие характеристики самооценки. Тем не менее, эти «негативные» характеристики не становятся барьером для личностного развития человека, поскольку самопринятие как эмоционально интегральная характеристика, выражая веру в себя, является своеобразным источником самодвижения и саморазвития личности. Деструктивно-эмоциональное отношение, характеризующееся неприятием себя, внутренним конфликтом с собой и отсутствием веры в себя и свои возмож-

ности, становится тем личностным барьером, который приводит к деформации или блокировки саморазвития и самореализации. То есть деструктивно влияет на общую линию развития личности, а также приводит к конфликтности межличностного взаимодействия субъекта. Такое эмоционально-ценностное отношение к себе мы определили, как деструктивное.

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. Конструктивность системы самоотношения может 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.

Гипотезы исследования заключались в предположении, что такие личностные особенности педагогов, как: вера в себя и аутосимпатия, могут рассматриваться как условия, обеспечивающие экологичность коммуникативного поведения, в частности:

- конструктивность коммуникации с обучающимися, а также удовлетворенность школьников отношением к ним со стороны учителей, как к личности (безоценочное отношение к личности школьника, при наличии обратной связи по поводу результатов выполнения учебных заданий);
- конструктивные характеристики самоотношения педагогов могут предопределять сформированность таких профессионально важных коммуникативных характеристик, как: 1. Принятие личности школьника такой, какова она есть. 2. Создание доверительных отношений с обучающимися. 3. Формирование у школьников чувства уверенности в своих возможностях. 4. Умение педагога воздерживаться от давления на личность учащегося и отказаться от манипулирования. В целом эти коммуникативные качества обеспечивают реализацию уважительного отношения к личности школьника;
- уважение педагога к себе, как личности; экологичность коммуникативного поведения предполагает не только бережное отношение к партнеру по общению, но и реализацию уважительного отношения к себе;
- создание субъект – совместного и/или субъект – порождающего типов взаимодействия.

В коллективной монографии «Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза» подчеркивается, что «в реальной жизни экологичность/неэкологичность поведения человека весьма часто не соответствует его экологическим знаниям и представления о том, что с экологической точки зрения «хорошо», а что «плохо». Противоречие между «экологическим знанием» и «экологичностью/неэкологичностью поведения» человека требует разработки таких методик диагностики экологического сознания, которые позволили бы выявить его онтологические характеристики» [18, с. 6-7]. Более того необходимость решения методической задачи по созданию и апробации соответствующих методик обосновывается важностью выявления не столько экологического сознания педагогов, сколько экологичности коммуникативного поведения.

Материалы и методы

Для эмпирической проверки сформулированных предположений и подтверждения теоретического конструкта, для расширения и углубления понимания условий, предопределяющих становление экологичности коммуникативного поведения, были созданы и апробированы методики, направленные на выявления у педагогов особенности конструктивности/деструктивности самоотношения и коммуникативных характеристик; а у школьников удовлетворенность отношением педагогов и веры в себя.

В эмпирическом исследовании приняли участие 72 педагога (среднее звено и старшее) – первый этап и на втором этапе: 402 обучающихся 7 – 11 классов этой же общеобразовательной Московской школы.

Для педагогов были использованы три методики:

1. «Особенности самоотношения» (конструктивность/деструктивность самоотношения) – состоит из следующих шкал:

- «вера в себя», отличие веры в себя от уверенности заключается в том, что человек может осознавать свои не компетенции, отсутствие возможностей, но при этом, верит в свою устремленность к достижению целей, верит в собственную активность, возможности достижения 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 своих реальных достоинств, признание своих персональных заслуг;
- «аутосимпатия» - симпатия к себе, эмоциональное принятие себя;
- «самоуправление» - способность человека организовать себя, овладевать своими эмоциями, подчинить себя тому решению, которое принял.

Перейдем к результатам психометрических показателей методики «Самоотношение», представленных в таблице 1.

Таблица 1

Данные дескриптивной статистики методики «Особенности самоотношения»

№	Шкалы	SD	Асимметрия	Эксцесс	Значения по тесту Колмогорова–Смирнова		Альфа-Кронбаха
					Статистика. критерия	Асимпт.-тич. знач.	
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; * отмечены те значения асимметрии, которые не вполне удовлетворительны.

Полученные результаты описательной статистики обосновывают использование непараметрического коэффициента корреляции Спирмена.

Следующая методика – «Коммуникативные качества педагогов» – состоит из четырех шкал: 1. Принятие личности школьника такой, какова она есть. 2. Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия. 3. Формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности – один из ключевых аспектов, которое целенаправленно создается педагогом. 4. Способность профессионала воздерживаться от вмешательства и давления на личность обучающегося – уважение к свободе выбора школьника, отказ от манипулирования предполагают: Быть рядом с учеником, содействовать, сотрудничать, сопровождать его особенно при решении затруднительных учебных и жизненных ситуаций. В статье «Личностные и коммуникативные качества педагогов, предопределяющие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися» подробно представлены обоснование и результаты описательной статистики [19].

Третья методика – «Становление субъектности педагогов» – нацелена на выявление особенностей становления субъектности педагога в контексте универсальных учебных действий. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а также когнитивные, регулятивные и коммуникативные действия, обеспечивающие успешность деятельности личности в ситуациях оперирования информацией и во взаимодействии с другими. Подробная презентация методики и результаты апробации представлены в статье «Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий» [20].

На втором этапе, который практически осуществлялся параллельно с первым, школьникам 7 – 11 классов были предложены две методики. В этой статье мы представим результаты по тем шкалам, результаты которых имеют непосредственное значение для решения сформулированных задач.

Из методики «Личностный ресурс школьника» нами использовались результаты по двум шкалам:

- шкала «Вера в себя», как и у педагогов, но формулировки утверждений методики для учащихся 7 – 11 классов различны, поскольку сформированность рефлексивных процессов и системы самоосознания, безусловно, имеют возрастные особенности;
- шкала «Удовлетворенность обучающихся отношением педагогов» – направлена на выявление степени удовлетворенности учащихся отношением к ним педагогов. Оценивалось отношение педагогов к подросткам, связанное не с выставлением отметок ученикам на уроках, а в целом характера восприятия детей, как личности. Примеры утверждений: «Сверстники в школе понимают меня лучше, чем окружающие там меня 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 определенную часть». Данные по обоснованию опросника и апробации представлены в статье [19].

Вторая методика нацелена на выявление причин пассивности или лени в учебной деятельности. Как правило, проявление лени это отказ или уклонение от деятельности или откладывание выполнения чего-либо, но причины такого поведения могут быть разные. Для ответа на основной вопрос, связанный с феноменом лени, как блока для активности, необходимо изучение различных детерминант ее проявления. Такой под-

ход позволяет не только понять в чем специфика лени, проявляемой, как правило, в бездействии, но и вскрыть ее психологическую сущность, как эмоционально-действенного состояния личности, определяющего характер поведения и соответственно особенности становления субъектности. Остановимся на двух шкалах, результаты которых необходимы нам в контексте решения задач представляемого исследования:

1. «Вера в себя» – в исследовании О.А. Михайловой (2007) в качестве личностных детерминант лени фигурируют низкая самооценка, неуверенность, эмоциональная чувствительность, приоритет гедонизма и безопасности в иерархии личностных ценностей [21]. В исследовании С.Т. Посоховой (2019) лень рассматривается как ресурс преодоления психологической уязвимости личности. С точки зрения цитируемого автора, внешне лень проявляется в отказе или уклонении от деятельности, внутренне – в переживании невозможности установить необходимое соответствие между требованиями реальности и ее личностным смыслом [22]. Целью исследования I.A. Shah, A. Mumtaz, A.S. Chughtai (2017) было изучение связи оценки обучающимся субъективного счастья и прокрастинации (которая рассматривается, как близкое лени) и определение их взаимосвязи. Вывод, который важен в рамках обсуждаемой проблемы, заключается в том, что обучающихся, оценивающих себя, как несчастных и, которым свойственна прокрастинация, составляют основную часть учащихся, а отсутствие досуга усугубляет стрессовое состояние и соответственно ведут к плохой успеваемости [23].

2. «Нарушения отношений с учителями или неудовлетворенность их отношением». Отношение педагогов к учащимся – как к объекту, а не субъекту учебной деятельности. С точки зрения учеников им не хватает со стороны учителя одобрения и позитивного внимания. «Все равно учителя будут недовольны мной», «Учитель и не заметит мои старания, видит только ошибки», «Из-за отношения не хочется идти на урок» и т.п. высказывания школьников лежат в основе этой шкалы. Как правило, неудовлетворенность отношениями в этом возрасте может выступать достаточно серьезным условием для возможных нарушений в развитии активности личности. Например, уход в себя, или\и неприятие себя. В исследованиях S.O. Emadian, N.F. Pasha (2016) доказана взаимосвязь между стилем привязанности, я-концепцией и академической прокрастинацией. Сочувствие значимых взрослых к ребенку рассматривается как источник его успеваемости в школе [24]. В исследовании A.K. Hirschauer, F. Aufhammer, R. Bode, A. Chasiotis, T. Künne (2018) также показано, что родительское сочувствие может рассматриваться как источник успеваемости ребенка в школе [25].

В отличие от «похожей» шкалы предыдущей методики, в этой упор делается на оценку отношения педагогов к школьникам, связанного исключительно с учебной деятельностью. Представим результаты описательной статистики по двум шкалам (см. табл. 2).

Таблица 2

Показатели дескриптивной статистики двух шкал методики «Лень или причины нежелания учиться»

№	Шкалы	Асимметрия	Эксцесс	Альфа Кронбах	Колм.-Смирн
1.	Отсутствие веры в себя	,183	-,340	,773	,079
2.	Неудовлетворенность отношением учителей	-,037	-,088	,785	,074

Примечание: ошибка асимметрии ,158; ошибка эксцесса ,316

Полученные результаты по дескриптивной статистике показывают, что данные по шкалам можно анализировать, а при решении задач корреляционного анализа использовать непараметрические методы.

Результаты

Представим полученные результаты по первому этапу – исследование педагогов.

В таблице 3 указаны процентное распределение по методике «особенности самоотношения» педагогов.

Таблица 3

Результаты по методике «самоотношение» (n = 71; в %)

№	Шкалы	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

У педагогов высокий уровень конструктивного самоотношения представлен достаточно низким процентом, в среднем около 10 % опрошенных (это среднее по трем шкалам: самоуважение, аутосимпатия и вера в себя). Надо отметить, что самоуправление и самоуважение получили показатели выше, что связано с особенностями педагогической деятельности. Однако по шкале «Вера в себя» лишь у 4,2 % педагогов выявлен высокий уровень, что в целом свидетельствует о низком уровне конструктивности самоотношения.

Результаты по методике «Коммуникативные качества педагогов» следующие: методика позволяет выявить эмоциональную (эмоции и состояние/самочувствие) и поведенческую (стремление и поведение) составляющие коммуникативного поведения. По результатам выявлены существенные различия по каждому из четырех диагностируемых качеств. Так, например, по шкале «Принятие личности учащегося такой, какова она есть» в поведенческой компоненте различия составляют 40%, а в эмоциональной – 68%. Речь идет о том, что педагогам в 40% и соответственно 68% случаев не удается реализовать принятие личности ученика. Иными словами, вместо обратной связи, имеющей отношение к учебной деятельности (оценка ошибок при выполнении задания), педагог оценивает собственно личность школьника. Эмоциональная компонента – это те чувства, эмоции и в целом состояние, которое испытывает педагог. Эмоциональная составляющая коммуникативного поведения «считывается» субъектом общения, т.е. школьником и вызывает соответствующую эмоциональную реакцию. Так вот, выявлено, что в 68% таких ситуаций педагогу не удается совладать своими негативными эмоциями.

По шкале «Поддерживающее отношение или формирование у школьника чувства уверенности в своих возможностях» по мнению педагогов на 55% такое отношение реализовано. Что же касается «Умения педагога воздерживаться от вмешательства,

советов, давления на личность школьника и отказ от манипулирования», с точки зрения педагогов реализуется на 20%, но при этом в 78,3 % ощущаются негативные эмоциональные состояния, связанные с внутренним возмущением/неприятием поведения школьников, их отношения к учебе, к учебному предмету и к самому учителю.

Результаты по методике «Становление субъектности» – полученные данные демонстрируют выраженную тенденцию направленности педагогов «на другого» на каждой стадии становления субъектности [20] по трем универсальным учебным действиям (см. табл. 4). Необходимо отметить, что эта тенденция выявлена на низком уровне проявления. Около четверти и более педагогов проявили тенденцию направленности на свои интересы.

Таблица 4

Результаты по направленности педагогов в контексте УУД (в %)

ууд	Направленность на свои интересы		0	Направленность на интересы других	
	Высокий уровень	Низкий уровень		Низкий уровень	Высокий уровень
Личностные	1,8	12,9	-	51,8	33,3
Познавательные	7,4	14,8	9,3	51,8	12,9
Регулятивные	1,8	3,7	2,8	45,9	36,1

У 48% опрошенных педагогов выявлена направленность на себя, что соответствует описанию во многих исследованиях того факта, что педагогам свойственен авторитаризм и давление на личность обучающихся. Еще раз подчеркнем, что основная выявленная тенденция заключается в следующем: половине опрошенных педагогов свойственна направленность на обучающегося. Однако, эта направленность характеризуется деструктивностью, поскольку связана либо с излишне опекающим типом отношения, либо с авторитарным стилем взаимодействия.

Результаты по второму этапу – школьники.

У 17 % опрошенных обучающихся выявлен низкий уровень веры в себя. Высокий уровень веры в себя составляет около 25%, т.е. четверть опрошенных школьников. Однако из 57,84% обучающихся со средними показателями, 33,8% школьников 7 - 11 класса получили результаты ближе к низкому уровню веры в себя. Выявлено, что трудности, связанные с неприятием себя, с отсутствием веры в свои возможности испытывают чуть более половины опрошенных школьников. Возможно, эти результаты приоткрывают внутриличностные негативные переживания в системе самоотношения обучающихся, которые в определенной мере могут выступать блоком для их активности и стремления к самореализации.

Остановимся на результатах по удовлетворенности учащихся отношением к ним со стороны педагогов. Напомним, что оценивалось отношение педагогов к подросткам, связанное не с выставлением отметок ученикам на уроках, а в целом характера восприятия детей, как личности.

Более четверти и/или трети обучающихся школы (среднее и старшее звено) испытывают неудовлетворенность отношением к ним со стороны учителей, которое связано с пренебрежительным отношением к их личным чувствам, которые учителя, как правило, оценивают, как капризы, бунт или как нечто несерьезное. У учащихся 10-го класса самый низкий процент, равный 23; у обучающихся 7-9 класс, соответственно 28-29 %, и самый высокий процент неудовлетворенности у 11-классников, равный 30%.

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

Результаты по методике «Причины нежелания учиться или лень» – свидетельствуют о том, что взаимоотношения педагогов и обучающихся не могут характеризоваться сотрудничеством и взаимопониманием. 28,0 % школьников отмечают отсутствие или низкий уровень одобрения и положительного внимания со стороны педагогов; в особенности, когда имеют место ошибки при выполнении учебных заданий, не понимание нового или сложного учебного материала. Особо надо обратить внимание и на проценты низкого уровня: лишь у 11,3 % учащихся 8 - 11-х классов выявлена мотивация к учебной деятельности. 33,1 % обучающихся не видят смысла в школьной учебе, не осведомлены о цели и значимости этой формы обучения, считают, что «зря тратят время» – это лидирующая причина нежелания учиться. Школьники считают, что много ненужных дисциплин, неоправданное количество домашних заданий, в особенности отмечают бесполезность рефератов, которые они «просто» скачивают с интернета. Выявлено, что почти треть школьников среднего и старшего звена школы испытывают достаточно высокую неудовлетворенность отношением к ним и как к личности, и как к субъекту учебной деятельности.

Перейдем к анализу результатов корреляционного анализа.

С целью изучения возможных связей особенностей самоотношения и профессионально значимых коммуникативных характеристик был использован коэффициент Спирмана. Выявлено, что такое коммуникативное качество, как принятие личности школьника (безоценочное отношение к личности при наличии обратной связи/оценки результатов учебной деятельности) получила значимые коэффициенты корреляции с «самоуважением» (,399*); «вера в себя» (,344**); «самоуправление» (,382**) при * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$. Создание доверительных отношений, соответственно с теми же характеристиками самоотношения: ,364**; ,473**; ,292**. Отказ от давления на личность ученика аналогично ,411**; ,294**; и ,407** при * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$. Результаты получены лишь по эмоциональной компоненте коммуникативных умений, поскольку по поведенческой компоненте по всем четырем коммуникативным качествам не было выявлено статистически значимых связей [подробнее 20]. Именно эмоциональная составляющая взаимодействия педагога с учащимися может рассматриваться как индикатор, определяющий характер взаимодействия. Однако, такое коммуникативное качество, как «формирование у ученика веры в свои возможности» не получила значимых корреляций ни с одной из характеристик самоотношения. В беседах с педагогами, было выявлено у некоторых учителей сомнение в том, что стиль педагогического общения может определять веру в себя у школьника. С точки зрения педагогов, вера в себя зависит от индивидуальных особенностей школьников или от стиля отношения к нему в семье. В процессе обсуждения, а вернее информирования педагогов о возрастных и индивидуальных особенностях формирования и о факторах, определяющих особенности самоотношения, сомнения педагогов в определенной мере было снижено. Однако стала очевидной необходимость коррекционного тренинга для педагогов, целью которого должно быть не только информирование, но и «шлифовка» коммуникативного поведения и более глубокого осознания эффектов от типов коммуникативного взаимодействия и не только на школьников, но и на собственное самочувствие.

Результаты этой части исследования, показывают, что профессионально важные коммуникативные качества педагога, имеют связь с характеристиками самоотношения. К коммуникативным качествам относятся: принятие личности школьника такой, какова она есть (безоценочное отношение к личности); создание доверительных отношений с обучающимися; формирование у школьника чувства уверенности в своих возможностях; умения педагога воздерживаться от давления на личность другого и отказ от манипулирования. К характеристикам самоотношения относятся: вера в себя и аутосимпатия.

Также были выявлены связи между универсальными учебными действиями по методике «Стадии становления субъектности педагогов» с коммуникативными характеристиками. Так, коммуникативные УУД получило коэффициент корреляции Спирмена, равный $-0,328$ с «формирование веры в свои возможности у школьника» и $-0,319$ со «способностью воздерживаться от давления на личность учащегося» при уровне значимости $p < 0,05$. Регулятивные УУД аналогично $-0,412^{**}$ и $-0,304^{*}$; а личностные УУД только с одной коммуникативной характеристикой – «формирование веры в свои возможности у школьника», равный $-0,270^{*}$ при $*$ - уровень значимости $p < 0,05$; $**$ - уровень значимости $p < 0,001$. Отрицательная связь свидетельствует в первую очередь о том, что сформировать у обучающегося чувства веры в свои возможности в рамках взаимодействия с ними – достаточно сложное профессиональное умение, которое должно не только осознаваться (экологичность сознания), как необходимое профессиональное знание/умение, но и необходимо умение его реализации (экологичность коммуникативного поведения). Формирующаяся у ребенка в процессе жизнедеятельности вера в свои возможности не может быть результатом лишь понимания со стороны взрослых. Вера в свои силы формируется не на наличии похвал и отличных оценок, вера формируется на основе глубокого прочувствования, искреннего принятия другим человеком, в частности значимым взрослым, что вызывает доверие, принятие себя, что и порождает возможность осознания в себе сил и способностей. Вот почему значимые связи в большей степени выявлены в эмоциональных аспектах, а не поведенческих и, к сожалению, получены в основном отрицательные связи.

Следующим параметром, на которое было обращено исследовательское внимание, являлось выявление удовлетворенности школьников отношением к ним со стороны педагогов. В процессе анализа данных, мы выделили две группы учащихся с конструктивным и деструктивным типами самоотношения. В группе учащихся с конструктивностью самоотношения, т.е. верой в себя больший процент характеризуется удовлетворенностью отношением педагогов. В группе учащихся с деструктивностью самоотношения, т.е. не доверием к себе и неприятием себя противоположные характеристики, иными словами неудовлетворенность отношением педагогов. Используя угловое преобразование Фишера ($\varphi^{*} = 3,101$ при $p < 0,01$ – учащиеся 8-9 классов; $\varphi^{*} = 3,132$ при $p < 0,01$ – учащиеся 10-11 классов) выявлена связь веры в себя с удовлетворенностью отношением педагогов. Отдавая отчет в необходимости дополнительного эмпирического исследования для подтверждения выявленных связей, тем не менее, можно привести примеры из школьной жизни, когда, как обучающиеся, так и сами педагоги осознают и озвучивают силу влияния позитивного отношения со стороны педагогов, а также их высказываний, вселяющих веру в свои возможности у обучающихся средней и даже старшей школы. Поддерживающий и подбадривающий стиль способствует обретению учащимися веры в свои возмож-

ности, что в свою очередь помогает преодолевать трудности, которые, безусловно, имеют место, как в учебной деятельности, так и во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Обсуждение результатов

Результаты нашего исследования подтверждают данные, полученные в исследовании Е.Д. Чижова и К.И. Алексеева (2019), в котором показано, что проблемные темы подростков связаны со значимыми другими. Такие характеристики взаимоотношений, как непонимание, отсутствие поддержки и пренебрежительное отношение к чувству собственного достоинства подростков, выступают в качестве условия «отдаления» от значимых других [26]. В исследовании Н. Ноддинс показано, что удовлетворенность отношениями с педагогами ниже, чем с другими агентами образовательной среды; автор делает вывод, что дети лучше всего учатся, когда они психологически благополучны, а не наоборот [цитировано по 27].

В исследовании М.А. Падун (2019), в котором проведен анализ стратегий регуляции эмоций и их взаимосвязи с эмоциональным самочувствием индивида, показано, что индивидуальные стратегии не могут рассматриваться вне понимания микро- и макросоциальных особенностей» [28, с. 39]. Вывод цитируемого автора указывает на важность изучения проявлений стратегий контроля эмоциональных реакций в контексте взаимоотношений, в данном случае со сверстниками, педагогами и учителями. В исследованиях, проведенных Eunbi Chang, Boyoung Kim (2019) получены аналогичные результаты, на основе которых авторы утверждают о сдерживающем эффекте позитивного общения между родителями и детьми на возникновение игровой зависимости [29].

Блоком выступает излишне опекающее отношение значимых взрослых, а также авторитарный стиль отношения, в рамках которого происходит депривация потребности ребенка в уважении себя как личности. Характер отношения значимых взрослых, можно рассматривать, как важное условие, определяющее особенности развития личности обучающихся. Такие характеристики коммуникативного поведения педагогов, как: – создание у обучающихся чувства веры в свои возможности; – создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия; – способность взрослых воздерживаться от давления, уважение к свободе выбора ребенка, отказ от манипулирования, и есть суть экологичности отношения педагогов к обучающимся. Действительно, при критическом анализе педагогом действий обучающихся, направленность педагога ориентирована на школьника и вольно или невольно происходит оценка личности обучающегося (а не того, что он делает или сделал), это и создает выявленную деструктивность эмоционального компонента взаимодействия. Вместо ожидаемых позитивных изменений после «такого общения», обучающиеся ведут себя не в соответствии с логикой педагога. Если бы фокус внимания был бы на поступках, действиях, операциях выполняемых обучающимся, то, безусловно, создавалось бы безоценочное отношение к личности, что способствовало, как достижению педагогических целей, так и созданию ситуации стимулирования активности обучающегося.

Возвращаясь к теоретическим идеям многих исследователей о том, что индивидуальное сознание является достаточным инструментом для управления собственным поведением и, соответственно, построения собственной жизни; а также того факта, что как человек воспринимает самого себя, какие оценки даёт своим качествам, способностям,

своей личности в целом, зависят и характер его взаимоотношений с другими людьми, эффективность его деятельности, а тем самым и дальнейшее развитие его личности, можно констатировать важность и даже необходимость в образовательной деятельности уделять специальное внимание тому, какое отношение к себе формируется у обучающихся. Ресурсом формирования веры в себя и в свои возможности у школьников, может выступать конструктивный характер отношения педагогов к обучающимся.

Заключение

Широкое внедрение цифровизации в образовательную среду определило новые требования к субъектам образовательного пространства, а система взаимодействия «педагог – обучающиеся», имея «прошлые» не решенные проблемы, в определенной мере обострилась. Поскольку особенности взаимодействия в режиме онлайн не обладают всеми теми возможностями «живого» человеческого общения в формате офлайн. Особенности коммуникативного поведения учителя были и остаются значимыми, как создающие ту необходимую атмосферу доверия, дружелюбия и активности обучающихся в учебной деятельности, которая так необходима для достижения всех целей образования.

В целом, полученные результаты позволяют экологичность коммуникативного поведения педагогов рассматривать как, производное от конструктивности самооотношения педагогов. В эмпирическом исследовании, в котором участвовали и педагоги и обучающиеся 7 – 11 классов, выявлено, что такие личностные особенности педагогов, как: вера в себя, аутосимпатия и самоуважение, могут рассматриваться как условия, обеспечивающие конструктивность коммуникации с обучающимися. Экологичность коммуникативного поведения включает принятие личности школьника такой, какова она есть (безоценочное отношение к личности при наличии обратной связи и оценки по поводу выполнения учебных заданий и поведения школьника); создание доверительных отношений с обучающимися; формирование у школьников чувства уверенности в своих возможностях; умения педагога воздерживаться от давления на обучающихся и отказ от манипулирования.

Выявленная степень удовлетворенности школьников отношением к ним учителей, свидетельствует, что наиболее распространенный стиль взаимодействия учителей со школьниками не создает важного условия для достижения эффективности педагогического труда. Речь идет о том, что принятие школьниками педагогического «воздействия» возможно при условии доверительных отношений. Эффективность педагогического взаимодействия со школьниками достижима при создании атмосферы доверия и уважения педагогом личности обучающихся.

Экологичность коммуникативного поведения предполагает не только бережное отношение к партнеру по общению, но и реализацию уважительного отношения к себе. Выявлено, что у учителей доминирует низкий уровень веры в себя и аутосимпатия.

Полученные эмпирические результаты демонстрируют, что экопсихологический подход к изучению типов взаимодействия в системе «педагог – обучающийся» не только эффективен, но и раскрывает, что профессиональное умение педагога встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к обучающимся способствуют созданию «субъект-порождающих» и/или «субъект-совместных» отношений, которые в свою очередь детерминируют активность школьников.

Проведенное исследование также позволяет констатировать:

- обсуждаемые методики могут выступать в качестве способа получения достаточно подробной информации о том, что именно из составляющих диагностируемых коммуникативных навыков педагогов, требует внимания и проработки со стороны педагога, заинтересованного в совершенствовании своего мастерства экологичности коммуникативного поведения;
- полученные эмпирические данные о влиянии эмоциональной составляющей самоотношения педагога на тип взаимодействия с обучающимися, позволяет констатировать необходимость введения в практику психологического сопровождения деятельности педагогов. Как правило, психологическая служба школы ориентирована на обучающихся и их родителей. Профессиональная деятельность педагога (и его эмоциональное состояние), являясь, безусловно, одним из ключевых субъектов в образовании, остается пока без необходимого психологического сопровождения.

В условиях доминирования цифровых форм обучения в современном образовательном пространстве, педагогу приходится регулярно сталкиваться со все новыми вызовами, которые не получили пока своей достаточной проработанности (как в содержательном, так и техническом аспектах), потому становится актуальным решение задач не только методического обеспечения цифрового обучения, но и психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в трансформирующейся реальности образования в условиях цифровизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каспржак А.Г., Исаева Н., Кобцева А., Цатрян М. Школьный барометр COVID – 19: ситуация с учением и обучением глазами Российских школьников. URL: <https://publications.hse.ru/articles/412445109> (дата обращения: 15.05.2021)
2. Фрумкин И.С. Буря в образовании: как отреагировали исследователи ИНОБРА. URL: <https://ioe.hse.ru/news/author/372992/index.html> (дата обращения: 15.05.2021)
3. Косарецкий С.Г. Уроки пандемии для общего и дополнительного образования. URL: <https://ioe.hse.ru/seminar/1920> (дата обращения: 15.05.2021)
4. Бочавер А., Ефимова П., Михайлова О., Михайлова Я., Озорнина Н., Павленко К., Сивак Е., Тимошенко Н., Капуза А., Адамович К., Кулиева А. Родители и дети в период дистанционной учебы. <https://vo.hse.ru/data/2018/07/09/1151826268/01%20Mikhaylova.pdf> (дата обращения: 15.05.2021)
5. Панов В.И., Борисенко Н.А., Капцов А.В., Колесникова Е.И., Патраков Э.В., Плаксина И.В., Суннатова Р.И. Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения // Педагогика. 2020. Том 84, № 9. С. 65-77.
6. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 23-30.
7. Панов В.И. Субъект и субъектность: от феномена к процессуальности // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2018. С. 341-356.
8. Панов В.И. Теоретическое обоснование экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности // Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История. 2018. С. 61-88.
9. Панов В.И. Экопсихологические аспекты детства // Мир психологии. 1997, № 1. С.55-67.
10. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. 304 с.
11. Мясцщев В. Н. Психология отношений. Под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. 356 с.
12. Бодалев А.А., Столин В.В., Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2000. 440 с.
13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
14. Мохова Ю. А. К вопросу о структуре самосознания личности // Омский научный вестник. Серия «Общество.

История. Современность». 2012, № 1. С. 157–160.

15. Белова И.М., Парфенов Ю.А., Сологуб Д.В., Нехвядович Э.А. Структурные и динамические характеристики компонентов самосознания: системный подход // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 3. С. 620–628.
16. Хватова М.В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // *Гаудеамус: психолого-педагогический журнал*. 2015. № 1. С. 9–17.
17. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 252 с.
18. Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / под общ. ред. В.И. Панова и Ш.Р. Хисамбеева. М.: ФГБНУ Психологический институт РАО ; СПб. : Нестор-История, 2013. 384 с.
19. Суннатова Р.И. Личностные и коммуникативные качества педагогов, обеспечивающие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися. *Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 215–224. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224
20. Суннатова Р.И. Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий // *Перспективы науки и образования*. 2020, № 1. С. 312–328. DOI: 10.32744/pse.2020.1.22.
21. Михайлова Е. Л. Лень в представлениях обыденного сознания // *Психологические проблемы самореализации личности* / Под ред. Л. А. Коростылёвой. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2004. Вып. 8.
22. Посохова С.Т. Лень как ресурс преодоления психологической уязвимости личности // *Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: Материалы V Международной научной конференции*, Кострома, В 2 т. Кострома: Изд-во «Костромской государственной университет». 2019. С. 108–112.
23. Shah I.A., Mumtaz A., Chughtai A.S. Subjective Happiness and Academic Procrastination Among Medical Students: The Dilemma of Unhappy and Lazy Pupils. // Furthermore, procrastination is one of the numerous identified determinants of unsatisfactory academic performance. 2017. Т. 10. С. 13–15. https://www.researchgate.net/publication/319036041_Subjective_Happiness_and_Academic_Procrastination_Among_Medical_Students_The_Dilemma_of_Unhappy_and_Lazy_Pupils (дата обращения: 15.05.2021)
24. Emadian S. O., Pasha N. F. Z. The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination // *Humanities*. 2016. Т. 3. №. 1. С. 32–38.
25. Hirschauer, A.-K., Aufhammer, F., Bode, R., Chasiotis, A., Künne, T. Parental empathy as a source of child's scholastic performance. In: *Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition*, 1st edn. Göttingen: Hogrefe, 2018.
26. Чижов Е.Д. Алексеев К.И. Представление о смерти и суицидальном поведении в виртуальных сообществах молодежи. *Вопросы психологии*. 2019. № 1. С. 78–89.
27. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Уракова Е.А., Госельбах О.И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2019. № 5 (39). С. 26–31.
28. Падун М.А. Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы // *Психологический журнал*. 2019. Том 40, № 3. С. 31–44.
29. Eunbi Chang, Boyoung Kim. School and individual factors on game addiction: A multilevel analysis // *International Journal of Psychology International Journal of Psychology*, 2019. DOI: 10.1002/ijop.12645

REFERENCES

1. Kasprzhak A.G., Isaeva N., Kobtseva A., Tsatryan M. School barometer COVID - 19: the situation with learning and education through the eyes of Russian students. Available at: <https://publications.hse.ru/articles/412445109> (accessed 15 May 2021) (in Russ.)
2. Frumkin I.S. Storm in Education: How INOBRA Researchers Reacted. Available at: <https://ioe.hse.ru/news/author/372992/index.html> (accessed 15 May 2021) (in Russ.)
3. Kosaretskii S.G. Lessons of the pandemic for general and supplementary education. Available at: <https://ioe.hse.ru/seminar/1920> (accessed 15 May 2021) (in Russ.)
4. Bochaver A., Efimova P., Mikhailova O., Mikhailova Y., Ozornina N., Pavlenko K., Sivak E., Timoshenko N., Kapuza A., Adamovich K., Kulieva A. Parents and children during distance learning. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2018/07/09/1151826268/01%20Mikhaylova.pdf> (accessed 15 May 2021) (in Russ.)
5. Panov V.I., Borisenko N.A., Kaptzov A.V., Kolesnikova E.I., Patrakov E.V., Plaksina I.V., Sunnatova R.I. Some results of the digitalization of education in the example of forced distance learning. *Pedagogy*, 2020, vol. 84, no. 9, pp. 65–77. (in Russ.)
6. Antonova N. V. The personal identity of the modern teacher and features of his or her communication. *Voprosy psikhologii*, 1997, no. 6, pp. 23–30. (in Russ.)
7. Panov V. I. The subject and subjectivity: from the phenomenon to the processuality. The psychology of the person as the subject of cognition, communication and activity. V. Znakov, A.L. Zhuravlev. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Publ., 2018, pp. 341–356. (in Russ.)
8. Panov V.I. Theoretical justification of the ecopsychological (ontological) model of subjectness formation. *Becoming*

- subjectness of the student and teacher: ecopsychological model / Ed. by V. I. Panov. I. Panov. Moscow, PI RAO; St. Petersburg, Nestor-History Publ., 2018, pp. 61-88. (in Russ.)
9. Panov V. I. Ecopsychological aspects of childhood. *World of Psychology*, 1997, no. 1, pp. 55-67. (in Russ.)
 10. Panov V.I. Ecopsychology: A Paradigmatic Search. Moscow; St. Petersburg, Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences; Nestor-history Publ., 2014. 304 p. (in Russ.)
 11. Myasishev V. N. Psychology of relations. Ed. by A.A. Bodalev. Moscow, Publishing house "Institute of Practical Psychology", Voronezh, NGO "MODEK" Publ., 1995. 356 p. (in Russ.)
 12. A.A. Bodalev, V.V. Stolin, General psychodiagnostics. Saint-Petersburg, Rech Publ., 2000. 440 p. (in Russ.)
 13. Chesnokova I.I. The problem of self-awareness in psychology. Moscow, Nauka Publ., 1977. 144 p. (in Russ.)
 14. Mokhova Y. A. On the structure of the self-consciousness of the individual. *Omsk Scientific Bulletin. Series "Society. History. Contemporaneity"*, 2012, no. 1, pp. 157-160. (in Russ.)
 15. Belova I.M., Parfenov J.A., Sologub D.V., Nekhvyadovich E.A. Structural and Dynamic Characteristics of Self-Consciousness Components: Systemic Approach. *Fundamental'nye Issledovanie*, 2014, no. 3, pp. 620-628. (in Russ.)
 16. Khvatova M. V. Self-perception in the structure of a psychologically healthy person. *Gaudeamus: Psychological and Pedagogical Journal*, 2015, no. 1, pp. 9 -17. (in Russ.)
 17. Stolin V. V. Self-consciousness of the personality. Moscow, Moscow University Press, 1983. 252 p. (in Russ.)
 18. Ecopsychology of human mental development at different stages of ontogenesis: collective monograph / ed. by V.I. Panov and Sh.R. Khisambeyev. Moscow, FGBNU Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences; Saint-Petersburg. Nestor-History Publ., 2013. 384 p. (in Russ.)
 19. Sunnatova R.I. Personal and communicative qualities of teachers providing subject-subjective interaction with students. *Izvestiya Saratovskogo uunta. Nov. ser. Ser. Akmeology of education. Psychology of Development*, 2020, vol. 9, no. 3 (35), pp. 215-224. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224 (in Russ.)
 20. Sunnatova R.I. Subjectivity of a teacher as a subject of universal learning actions. *Perspectives of science and education*, 2020, no. 1, pp. 312-328. DOI: 10.32744/pse.2020.1.22.
 21. Mikhaylova E. L. Laziness in the ideas of everyday consciousness. Psychological problems of personality self-realization / Ed. by L. A. Korostyleva. Saint-Petersburg: Publishing house of Saint-Petersburg University, 2004, vol. 8. (in Russ.)
 22. Posokhova S.T. Laziness as a resource for overcoming the psychological vulnerability of personality. *Psychology of stress and coping behavior: challenges, resources, well-being: Proceedings of the V International Scientific Conference, Kostroma*, In 2 vol. Kostroma, Publishing house "Kostroma State University", 2019, pp. 108-112. (in Russ.)
 23. Shah I.A., Mumtaz A., Chughtai A.S. Subjective Happiness and Academic Procrastination Among Medical Students: The Dilemma of Unhappy and Lazy Pupils. *Furthermore, procrastination is one of the numerous identified determinants of unsatisfactory academic performance*, 2017, vol. 10, pp. 13-15. Available at: https://www.researchgate.net/publication/319036041_Subjective_Happiness_and_Academic_Procrastination_Among_Medical_Students_The_Dilemma_of_Unhappy_and_Lazy_Pupils (accessed 15 May 2021)
 24. Emadian S. O., Pasha N. F. Z. The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination. *Humanities*, 2016, vol. 3, no. 1, pp. 32-38.
 25. Hirschauer, A.-K., Aufhammer, F., Bode, R., Chasiotis, A., Künne, T. Parental empathy as a source of child's scholastic performance. In: *Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition*, 1st edn. Göttingen: Hogrefe, 2018.
 26. Chizhov E.D. Alekseev K.I. Representations of death and suicidal behavior in virtual communities of young people. *Voprosy psikhologii*, 2019, no. 1, pp. 78-89. (in Russ.)
 27. Bystrova N.V., Kaznacheeva S.N., Urakova E.A., Goselbakh O.I. Features of psychological well-being of students in the educational environment. *Innovative Economics: prospects for development and improvement*, 2019, no. 5 (39), pp. 26-31. (in Russ.)
 28. Padun M.A. Regulation of emotions and psychological well-being: individual, interpersonal and socio-cultural factors. *Psychological Journal*, 2019, vol. 40, no. 3, pp. 31-44.
 29. Eunbi Chang, Boyoung Kim. School and individual factors on game addiction: A multilevel analysis. *International Journal of Psychology International Journal of Psychology*, 2019. DOI: 10.1002/ijop.12645.

Информация об авторе

Суннатова Рано Иззатовна
(Россия, Москва)

Доктор психологических наук,
ведущий научный сотрудник
Психологический институт Российской Академии
Образования

E-mail: sunrano@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7642-9941
Scopus Author ID: 57216300780
ResearcherID: AAG-1393-2021

Information about the author

Rano I. Sunnatova
(Russia Moscow)

Doctor of Psychology,
Leading Researcher
Psychological Institute of the Russian Academy of
Education

E-mail: sunrano@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7642-9941
Scopus Author ID: 57216300780
ResearcherID: AAG-1393-2021