

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 92

**Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.)**

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны
быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой
степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук»,
Высшей аттестационной комиссии

Томск
2024



Учредитель – Томский государственный университет

«Сибирский психологический журнал» является научно-практическим изданием, публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии. «Сибирский психологический журнал» публикует результаты завершённых оригинальных исследований в различных областях современной психологии, ранее нигде не публиковавшиеся и не представленные к публикации в другом издании. Решение о публикации принимается научной редакцией после рецензирования, учитывая соответствие тематике журнала, актуальность проблемы, научную и практическую новизну и значимость, профессионализм выполнения работы, качество подготовки и оформления материала. Официальные языки журнала: русский и английский. Средний срок рассмотрения рукописи 3–6 месяцев.

«Сибирский психологический журнал» выходит ежеквартально. Публикации осуществляются на некоммерческой основе. Все опубликованные материалы находятся в свободном доступе.

Журнал индексируется: eLIBRARY.RU; Web of Science Core Collection's Emerging Sources Citation Index; Scopus

Адрес редакции и издателя: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, сайт <http://journals.tsu.ru/psychology>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор – Лукьянов О.В. (Томский государственный университет, Томск). E-mail: lukyjanov7@gmail.com

Алексеевская Е.О. – ответственный секретарь редакции журнала (Томский государственный университет, Томск). E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Богомаз С.А. (Томский государственный университет, Томск); **Бохан Т.Г.** (Томский государственный университет, Томск); **Кабрин В.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Карнышев А.Д.** (Иркутский государственный университет, Иркутск); **Красноярцева О.М.** (Томский государственный университет, Томск); **Серый А.В.** (Кемеровский государственный университет, Кемерово)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Асмолов А.Г. (МГУ имени М.В. Ломоносова, федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия); **Бохан Н.А.** (Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук, Томск, Россия); **Вассерман Л.И.** (Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт имени В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург, Россия); **Галажинский Э.В.** (Томский государственный университет, Томск, Россия); **Гарбер И.Е.** (Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия); **Зинченко Ю.П.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Знаков В.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия); **Ковас Ю.** (Голдсмитс, Университет Лондона, Лондон, Великобритания); **Лаги Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Ломбардо К.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Лучиди Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Малых С.Б.** (Психологический институт РАО, Москва, Россия); **Такушян Г.** (Фордхемский университет, Нью-Йорк, США); **Тхостов А.Ш.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Ушаков Д.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия)

Издательство: Издательство Томского государственного университета

Редактор Шумская Е.Г.; редакторы-переводчики: Лукьянова Е.О., Стайпек А.А., Горенинцева В.Н.; оригинал-макет Шумской Е.Г.; дизайн обложки: Кривцова Л.Д.

Подписано в печать 25.03.2024 г. Формат 70х100¹/₁₆. Усл.-печ. л. 15,4. Тираж 50 экз. Заказ № 5839. Цена свободная.

Дата выхода в свет 01.04.2024 г.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании Издательства Томского государственного университета. 634050, пр. Ленина, 36, Томск, Россия

Тел.: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75. Сайт: <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

ABOUT SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Founder – Tomsk State University

The scientific journal “Siberian journal of psychology” publishes the results of the completed original researches (theoretical and experimental manuscripts) in different areas of contemporary psychology which have not been published before in this or any other edition. Besides, it includes descriptions of conceptually new methods of research, round-up articles on particular topics and overviews.

The Editorial Board of the “Siberian journal of psychology” commits to the internationally accepted principles of publication ethics expressed.

International standard serial edition number: ISSN 1726-7080 (Print), ISSN 2411-0809 (Online)

Language: Russian, English

Publications are on non-commercial basis (FREE).

Open access

Term of publication: 3–6 months

Abstracting and Indexing: eLIBRARY.RU; Emerging Sources Citation Index (Web of Science Core Collection's); Scopus.

Contact the Journal

Tomsk State University, 36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation

<http://journals.tsu.ru/psychology/en/>

Editor-in-Chief – Oleg V. Lukyanov, Dr. Sci. (Psychol.), Tomsk State University, Russia.

E-mail: lukyanov7@gmail.com

Executive secretary – Ekaterina O. Alekseevskaya, Tomsk State University, Russia.

E-mail: sibjornpsy@gmail.com

EDITORIAL COUNCIL

S.A. Bogomaz (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **T.G. Bokhan** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **V.I. Kabrin** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.D. Karnyshev** (Irkutsk State University, Irkutsk, Russia); **O.M. Krasnorjadtseva** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.V. Seryy** (Kemerovo State University, Kemerovo, Russia)

EDITORIAL BOARD [In Russian Alphabetical order]

A.G. Asmolov (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **N.A. Bokhan** (Mental Health Research Institute, Tomsk, Russia); **L.I. Vasserman** (St. Petersburg Research Institute of neuropsychiatric named Bekhterev, St. Petersburg, Russia); **E.V. Galazhinsky** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **I.E. Garber** (Saratov NG Chernyshevskii State University, Saratov, Russia); **Iu.P. Zinchenko** (Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); **V.V. Znakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia); **Yu. Kovas** (Goldsmiths, University of London, London, UK); **F. Laghi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **C. Lombardo** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **F. Lucidi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **S.B. Malykh** (Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia); **H. Takooshian** (Fordham University, New York, USA); **A.Sh. Tkhostov** (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **D.V. Ushakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia)

PUBLISHER:

Tomsk State University Press (Tomsk State University, Tomsk, Russia)

Editor E.G. Shumskaya; editor-translators: E.O. Lukyanova, A.A. Stipek; V.N. Gorenintseva; camera-ready copy E.G. Shumskaya; cover design L.D. Krivtsova.

Passed for printing 25.03.2024. Format 70x108^{1/16}. Conventional printed sheets 15.4. Circulation – 50 copies. Order N 5839.

36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation. Tel. +7(382-2)–52-98-49. <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Социальная психология

Карнышев А.Д., Карнышева О.А. Атрибуты генеалогии и сибирской транскультурной психологии как источники представлений о моделях многополярного мира	6
Реан А.А., Коновалов И.А., Егорова А.В. Социальные представления о гендерных аспектах проявления вербальной агрессии подростков в сознании учителей	25

Педагогическая психология

Гордеева Т.О., Сычев О.А. Что стоит за мотивирующими и демотивирующими стилями взаимодействия с учащимися: роль личностного потенциала учителя	44
Корниенко Д.С., Руднова Н.А., Тарасова К.С., Шведчикова Ю.С. Связь отдельных когнитивных и эмоциональных родительских практик со свойствами темперамента ребенка: оценка родителей	64

Общая психология и психология личности

Костромина С.Н., Филатова А.Ф., Москвичёва Н.Л., Зиновьева Е.В., Одинцова М.М. Разработка и валидизация опросника «Виды самодетерминации личности»	84
Поликанова И.С., Сизикова Т.Э. Влияние рефлексии на вариабельность сердечного ритма в период взрослости	106
Назир Т., Наваб Т. Аспекты, определяющие общую удовлетворенность студентов университета: на примере университета Ибн Халдуна (на английском языке)	127

Медицинская психология

Хохлов Н.А. Какие функции может изучать современная нейропсихология?	139
---	-----

Краткие сообщения

Кабрин В.И. Интенсивный опыт пиковых переживаний в образовательных практиках	157
Ковалёв А.И., Нефельд Е.Е. Технологии виртуальной реальности в моделировании и управлении стрессовой реакцией человека	165

CONTENTS

Social Psychology

Karnyshev A. D., Karnysheva O. A. Attributes of Genealogy and Siberian Transcultural Psychology as Sources of Ideas about Models of a Multipolar World	6
Rean A.A., Konovalov I.A., Egorova A.V. Social Representations of Gender-Based Aspects of Verbal Aggression among Adolescents As Perceived By Teachers	25

Psychology of Education

Gordeeva T.O., Sychev O.A. What Is Behind Motivating and Demotivating Styles of Interaction with Students: The Role of the Teacher's Personal Potential	44
Kornienko D.S., Rudnova N.A., Tarasova K.S., Shvedchikova Y.S. Cognitive and Emotional Parental Practices and the Child's Temperament: Parental Assessment	64

General Psychology and Psychology of the Person

Kostromina S.N., Filatova A.F., Moskvicheva N.L., Zinovyeva E.V., Odintsova M.M. The Development and Validation of the Questionnaire "Types of Personality Self-Determination"	84
Polikanova I.S., Sizikova T.E. The Effect of Reflection on Heart Rate Variability during Adulthood	106
Nazir T., Nawab T. Dimensions responsible for overall satisfaction among university students: A case study of Ibn Haldun University	127

Medical Psychology

Khokhlov N.A. What Functions May Modern Neuropsychology Study?	139
---	-----

Work in Progress

Kabrin V.I. Intensive Event of Peak Experiences in Educational Practices	157
Kovalev A.I., Nefeld E.E. Virtual Reality Technologies in Modeling and Managing Human Stress Response	165

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.31

ЧТО СТОИТ ЗА МОТИВИРУЮЩИМИ И ДЕМОТИВИРУЮЩИМИ СТИЛЯМИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧАЩИМИСЯ: РОЛЬ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ¹

Т.О. Гордеева^{1, 2}, О.А. Сычев³

¹ *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия, 119991, Москва, Ленинские горы, д. 1*

² *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20*

³ *Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал, Россия, 659333, Бийск, ул. Владимира Короленко, д. 53*

Резюме

Выделенные в рамках теории самодетерминации стили взаимодействия учителя с учащимися стали предметом активных исследований в последние несколько лет. Интерес к данной проблематике вызван прежде всего обнадеживающими результатами, показывающими, что эти стили действительно связаны с базовыми психологическими потребностями учащихся, продуктивной мотивацией, вовлеченностью и достижениями. В настоящем исследовании на основе концепции личностного потенциала (Д.А. Леонтьев) и теории самодетерминации (Э. Диси и Р. Райан) изучаются переменные личностного потенциала, которые могут иметь значение для мотивирующих (поддерживающего автономию и структурирующего) и демотивирующих (хаотического и контролирующего) стилей взаимодействия учителя с учащимися. На выборке российских учителей ($N = 391$, 96% женщин) с помощью соответствующих шкал были измерены стили взаимодействия учителя, а также показатели личностного потенциала: жизнестойкость, саморегуляция, ответственность, системная рефлексия, толерантность к неопределенности, жизненная позиция личности. На основе парных корреляций установлено, что все перечисленные компоненты личностного потенциала показывают ожидаемые связи со стилями взаимодействия. С помощью общих линейных моделей и структурного моделирования выявлено, что наиболее важными компонентами личностного потенциала, вносящими независимый вклад в стили взаимодействия, выступают такие характеристики личностной зрелости, как ответственность, жизнестойкость, системная рефлексия. Личностно зрелые учителя с высокой выраженностью этих характеристик склонны использовать более конструктивные мотивирующие стили взаимодействия с учащимися (поддер-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект 24-28-01076 «Автономный и контролирующий стили преподавания как источники учебной мотивации учащихся российских школ».

живающий автономию и структурирующий), обеспечивая их правилами и структурой, предлагая выбор и объясняя значимость определенной задачи, в то время как учителя со сниженными показателями личностного потенциала склонны к проявлению контроля и хаоса, демонстрируя демотивирующие стили взаимодействия. Данные о переменных, характеризующих личностный потенциал успешных учителей, могут быть использованы в практике, например при отборе (в случае появления нескольких претендентов на одну должность) или подборе учителей для определенных классов.

Ключевые слова: личностный потенциал; учителя; стили преподавания; поддержка автономии; структура; контроль; хаос; жизнестойкость; ответственность; системная рефлексия

Введение

Отношения между учителем и учениками – ключевой фактор успешности детей (Хэтти, 2017). От стиля общения педагогов с учащимися во многом зависят мотивация и вовлеченность в учебу, настойчивость и достижения (Гордеева, Сычев, 2021, 2023; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, Van Petegem, 2015; Gordeeva, Sychev, Sidneva, Pshenichniuk, 2018; Cohen, Moed, Shoshani, Roth, Kanat-Maymon, 2020; Guay, 2022; Veraksa, Sidneva, Aslanova, Plotnikova, 2022). Изучение стилей взаимодействия учителя с учащимися имеет большую историю – от выделения трех стилей общения К. Левиным (авторитарного, демократического и попустительского) до современных исследований в рамках теории самодетерминации, акцентирующих роль поддержки автономии и негативную роль психологического контроля с соответствующим выделением стилей взаимодействия, поддерживающих базовые психологические потребности учителя и учащихся. Этот подход дал возможность перейти от феноменологического описания различных стилей общения учителей к теоретически обоснованным классификациям, основанным на представлениях об источниках внутренней и различных типов внешней мотивации и благополучия учащихся.

В последние годы N. Aelterman и соавт. (2019) предложили описание четырех мотивирующих / демотивирующих стилей общения педагога с учащимися в рамках учебного процесса, каждый из которых подразделяется на два подтипа (подробнее см.: Гордеева, Сычев, 2021), а также надежные инструменты, их диагностирующие (Гордеева, Сычев, 2021; Aelterman Vansteenkiste, Haerens, Soenens, Fontaine, Reeve, 2019; Vermote, Aelterman, Beyers, Aper, Buysschaert, Vansteenkiste, 2020). Кратко опишем суть этих стилей и результаты последних корреляционных и формирующих исследований (интервенций) их связи с мотивационными характеристиками учащихся.

При автономном стиле учитель стремится максимально понять, услышать интересы и предпочтения учащихся, их отношение к предмету, чтобы поддержать их добровольную включенность в учебный процесс и интерес. Отсюда использование таких стратегий, как выбор деятельности, объяснение оснований требований, использование неконтролирующего языка (меньше «ты должен», «вы обязаны»), признание негативных чувств, что способствует поддержке базовой потребности в автономии.

При контролирующем стиле учитель ригидно действует в соответствии с собственными планами и ожиданиями, контролируя и оказывая давление на учащихся, принуждая их думать и действовать определенным «правильным» образом. Давление может оказываться разными способами: одни стратегии включают внешний контроль (угрозы, наказания, награды), другие опираются на внутренний контроль посредством психологических манипуляций, индукции чувств вины или стыда (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, Goossens, 2012).

Ключевые особенности структурирующего стиля включают обозначение четких ожиданий и принципов желательного и нежелательного поведения, пошаговое объяснение того, как нужно действовать для достижения результатов, корректировку уровня сложности заданий в соответствии с навыками учащихся, обеспечение помощи и информативной и позитивной обратной связи во время и после выполнения задачи. Этот стиль, так же как и автономия, способствует поддержанию потребности в компетентности, являющейся источником внутренней мотивации (Гордеева, 2015; Ryan, Deci, 2017).

Учителя с хаотично-попустительским стилем взаимодействия демонстрируют неясные, непоследовательные и противоречивые требования, не предоставляют необходимую помощь, не адаптируют свои указания к этапам развития и растущим возможностям учащихся, зачастую занимая позицию наблюдателя, снимая с себя всю ответственность; тем самым, они не позволяют учащимся понять, что нужно делать, как развивать свою компетентность, сохранять уверенность в своих силах (Aelterman et al., 2019).

Согласно теории самодетерминации (СДТ), стиль взаимодействия учителей может в большей степени поддерживать или препятствовать удовлетворению базовых психологических потребностей учащихся, что влияет на их мотивацию, благополучие и успешность в школе (Ryan, Deci, 2017; Vansteenkiste, Aelterman, Haerens, Soenens, 2019). Исследования это действительно подтверждают. Наибольшее внимание получила поддержка учителем автономии. Несколько десятков корреляционных, дневниковых и экспериментальных исследований изучали эффекты стиля, поддерживающего автономию учащихся; были также проведены метаанализы, показывающие обобщенные эффекты поддержки автономии на материале физической активности и свободного времяпровождения (Lochbaum, Jean-Noel, 2015), а также на материале данных соответствующих интервенций (Su, Reeve, 2011). Они свидетельствуют о том, что воспринимаемая поддержка автономии учителем тесно связана с внутренней мотивацией, настойчивостью, более глубоким обучением, удовлетворенностью базовых психологических потребностей учащихся (особенно потребности в автономии) и позитивными эмоциями (см., напр.: van der Kaap-Deeder, Vansteenkiste, Soenens, Mabbé, 2017; Aelterman et al., 2019).

Результаты исследований также показывают, что контролирующий стиль учителя связан с широким спектром негативных последствий у учащихся, включающих гнев, тревогу, амотивацию и внешнюю мотивацию

(Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, Roth, 2005), реакции неповиновения и сопротивления учителю (Haerens et al., 2015). Структурирующий стиль ведет к множественным позитивным результатам (см. недавний мета-анализ: Patall et al., 2023), включая высокую вовлеченность на уроке (все три типа – когнитивную, эмоциональную и поведенческую), ощущение компетентности, академические достижения, а также лучшую саморегуляцию и менее выраженные депрессивные переживания, что может объясняться удовлетворением потребности в компетентности (Mouratidis, Vansteenkiste, Michou, Lens, 2013). Результаты исследований также свидетельствуют, что поддержка автономии и структура должны быть совместно представлены в стиле учителя, образуя синергию, чтобы сделать его оптимальным (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, Dochy, 2009; Jang, Reeve, Deci, 2010; Patall et al., 2023). Имеются также данные о том, что автономный и структурирующий мотивирующие стили приносят пользу не только ученикам, но и самим учителям, способствуя меньшему выгоранию и деперсонализации (Aelterman et al., 2019).

В связи с полученными данными о важности мотивирующих и демотивирующих стилей взаимодействия для достижений и благополучия учащихся, продемонстрированного на материале учителей, преподающих разные предметы, стал актуальным и вопрос о том, что стоит за выделенными стилями со стороны самого учителя и как можно поддержать наиболее продуктивные стили взаимодействия. Показано, что определенное значение имеют возраст и стаж учителя, а также культура (Reeve et al., 2014). С возрастом связан прежде всего структурирующий стиль: чем старше учитель, тем более он склонен к обеспечению четких требований (Aelterman et al., 2019). На российской выборке (Гордеева, Сычев, 2021) также показано, что стили преподавания педагогов связаны со стажем: шкалы поддержки автономии и структуры прямо, а шкалы контроля и хаоса обнаруживают с ним обратные связи, т.е. более продолжительно работающие педагоги демонстрируют более мотивирующие стили взаимодействия. Однако неясно, действительно ли стаж этому способствует и педагоги постепенно учатся более продуктивным стилям взаимодействия или имеет место эффект отсева, т.е. продолжают работу в качестве школьного учителя больше те, кто имеет более развитые и эффективные навыки взаимодействия с учащимися. Пролить свет на эту связь могут данные относительно стажа, стиля и более стабильных личностных переменных.

В контексте нашего исследования наиболее актуальны работы, направленные на понимание внутренних, личностных источников, обеспечивающих обращение учителя к тому или иному стилю взаимодействия с учащимися. Изучалась роль автономной и контролируемой профессиональной мотивации учителей и преподавателей вузов, удовлетворения и фрустрации базовых психологических потребностей, выгорания, имплицитных теорий интеллекта и профессиональной идентичности педагога как предикторов используемых ими мотивирующих / демотивирующих стилей преподавания (Aelterman et al., 2019; Vermote et al., 2020; Moè, Consiglio, &

Katz, 2022). Однако на сегодняшний день отсутствуют исследования связи показателей личностной зрелости, личностных ресурсов или личностного потенциала и стиля взаимодействия учителя с учащимися.

Личность учителя как предиктор его успешности и стиля преподавания

В последние десятилетия был предложен ряд подходов к пониманию личностной зрелости, личностного капитала и личностных ресурсов как наиболее существенных характеристик, необходимых для благополучия и успешности (см.: Иванова, Леонтьев, Осин, Рассказова, Кошелева, 2018). Д.А. Леонтьев определяет личностный потенциал как базовую индивидуальную характеристику, стержень личности: «Личностный потенциал является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, который отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств» (Леонтьев, 2002, с. 57). В отличие от личностных черт (например, Большой Пятерки) личностный потенциал понимается как устойчивая совокупность личных свойств, накопленных человеком в процессе жизнедеятельности и обуславливающих его способность к оптимальному осуществлению деятельности (Леонтьев, 2002; 2011). Исследования студентов и работающих взрослых показывают, что показатели личностного потенциала как потенциала саморегуляции позитивно связаны с академической успешностью и благополучием студентов (Гордеева, Леонтьев, Осин, 2011; Леонтьев, 2011), а также с увлеченностью работой, которая, в свою очередь, вносит вклад в удовлетворенность работой и жизнью (Мандрикова, Горбунова, 2012). На сегодняшний день выделены основные функции (выбор, достижение и сохранение) и составляющие личностного потенциала, базовые методики его диагностики. Однако конкретный набор входящих в него характеристик остается до некоторой степени открытым. К числу в разной мере изученных показателей личностного потенциала можно отнести жизнестойкость, рефлексивность, ответственность, толерантность к неопределенности, жизненную позицию и некоторые другие черты (Леонтьев, 2011).

Жизнестойкость является одной из наиболее исследованных составляющих личностного потенциала, будучи одним из его ядерных компонентов (Леонтьев, Рассказова, 2006; Леонтьев, 2011). Она показывает связи с более продуктивными стратегиями преодоления трудностей (планированием и позитивной переоценкой) и меньшим обращением к непродуктивным стратегиям, таким как бегство, с ориентацией на действие при принятии решения и в случае неудачи, меньшей депрессивностью и склонностью к соматизации и большей осмысленностью жизни.

Во многих теориях личности ответственность, понимаемая как готовность эффективно действовать по вопросам, находящимся под контролем субъекта, и отвечать за свои решения и действия по отношению к другим, рассматривается как одна из важных характеристик зрелой личности, функционирующей на высоком уровне развития (Леонтьев, 2011; Loevinger, 1976; Sheldon et al., 2018; Arslan, Wong, 2022).

Д.А. Леонтьев с коллегами, выделяя рефлекссию как составляющую личностного потенциала, проводит различие между тремя типами рефлексии – системной рефлексией, интроспекцией и квазирефлексией (Леонтьев, Аверина, 2011; Леонтьев, Осин, 2014). При интроспекции фокусом внимания субъекта становится собственное внутреннее переживание, по сути, он занимается бесплодным самокопанием. Квазирефлексия направлена на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации, уход в посторонние размышления – о прошлом, будущем, о том, что могло бы произойти, если бы и т.д. Напротив, системная рефлексия основана на взгляде на себя со стороны, самодистанцировании, что позволяет одновременно наблюдать и полюс субъекта, и полюс объекта, способствует высокой адаптивности личности по отношению к вызовам, которые она испытывает. В соответствии с данными исследований только системная рефлексия – показатель зрелой личности, она демонстрирует положительные связи с показателями открытости новому опыту, дружелюбия, эмоциональной стабильности, позитивного одиночества, а также психологического благополучия (счастья и удовлетворенности жизнью) (Леонтьев, Осин, 2014).

Основной вопрос, который ставится в нашем исследовании, – связано ли использование четырех стилей взаимодействия с учениками (автономия, структура, контроль, хаос) с личностной зрелостью педагога, в частности с определенными показателями его личностного потенциала? Мы предположили, что некоторые составляющие личностного потенциала могут сочетаться с более активным использованием автономного и структурирующего стилей, поддерживающих интерес, автономию и компетентность учащихся, при меньшем использовании контролирующего и хаотического стилей взаимодействия. Основываясь на наших предыдущих исследованиях (Гордеева, Сычев, 2021), мы также предположили, что стаж будет связан с использованием более конструктивных мотивирующих стилей взаимодействия, таких как поддержка автономии и структура.

Выборка и методы исследования

Выборка. В исследовании принял участие 391 педагог (375 женщин (96%), 14 мужчин (3%), 2 (1%) пол не указали) из разных регионов России со стажем работы от менее 1 года до 43 лет. Из них 121 (31%) – учителя начальных классов (УНК), остальные 270 (69%) – учителя-предметники (УП), небольшая часть которых работает одновременно в среднем и младшем звене (преподаватели иностранного языка и информатики). В опросе участвовали преподаватели начальной школы, а также ряда основных дисциплин средней школы: математики (алгебры и геометрии), русского языка, литературы, истории, обществознания, биологии, географии, химии, иностранного языка, физики, астрономии и информатики. Опрос проводился онлайн в рамках исследования, организованного благотворительным фондом Сбербанк «Вклад в будущее». Вознаграждений за участие и обратной связи относительно результатов не предоставлялось.

Методики. Опросник «Ситуации в школе» (Situations-in-School, SIS), предложенный Н. Эльтерман и соавт. (Aelterman et al., 2019) в адаптации Т.О. Гордеевой и О.А. Сычева (Гордеева, Сычев, 2021) использовался для диагностики стилей взаимодействия учителя с учащимися. Методика состоит из четырех основных шкал и восьми субшкал; в данном исследовании использовались только основные шкалы, характеризующие четыре основных стиля: поддержка автономии, структура, контроль, хаос (коэффициенты внутренней согласованности α Кронбаха для этих и последующих показателей приведены в табл. 1).

Для диагностики различных составляющих личностного потенциала с помощью соответствующих методик оценивались жизнестойкость, саморегуляция, рефлексия, толерантность к неопределенности, личностная позиция, ответственность. Для этого использовались следующие опросники.

Тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой (Леонтьев, Рассказова, 2006). Опросник включает 45 утверждений, образующих три шкалы: вовлеченности, контроля, принятия риска, и общий показатель жизнестойкости. В данном исследовании основной интерес представляет общий уровень жизнестойкости, а не ее отдельные компоненты. По этой причине, а также с учетом тесной корреляции между шкалами в данном исследовании использовался только общий показатель жизнестойкости.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой (Моросанова, Бондаренко, 2015) позволил оценить уровень развития саморегуляции. Он состоит из шести субшкал и шкалы «Общий уровень саморегуляции» (ОУС), характеризующей уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности. Поскольку в контексте задач данного исследования интерес представляет лишь саморегуляция в целом, а не ее отдельные компоненты, нами использовался только итоговый общий показатель по шкале ОУС.

Шкала ответственности (Sheldon et al., 2018), предназначенная для самооценки поведенческих проявлений ответственности и применявшаяся ранее в ряде исследований (Sheldon et al., 2018; Arslan, Wong, 2022). Оригинальная версия шкалы, разработанная авторами в англоязычном и русскоязычном вариантах, была сокращена на два утверждения, слабо согласованных со шкалой в целом, одно новое утверждение было добавлено. Итоговая шкала состоит из семи прямых утверждений (например, «На меня практически всегда можно положиться в том, что касается соблюдения сроков и обязательств (выполнения обещаний)», «Те, кто меня знает, назвали бы меня очень ответственным человеком»). Однофакторная модель данной шкалы (с одной добавленной ковариацией между двумя семантически сходными пунктами) показывает в нашей выборке хорошее соответствие данным: $\chi^2 = 21,14$; $df = 13$; $p = 0,070$; CFI = 0,986; TLI = 0,978; RMSEA = 0,040; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,000–0,070; PCLOSE = 0,668; N = 388.

Таблица 1

Описательная статистика и корреляции стилей преподавания, показателей личностного потенциала и стажа работы

Параметры	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Стиль: Поддержка автономии	—														
2. Стиль: Структура	0,66***	—													
3. Стиль: Контроль	−0,18***	0,08	—												
4. Стиль: Хаос	−0,23***	−0,28***	0,60***	—											
5. Жизнестойкость	0,33***	0,21***	−0,32***	−0,35***	—										
6. Общая саморегуляция	0,25***	0,28***	−0,21***	−0,32***	0,65***	—									
7. Системная рефлексия (ДТР)	0,28***	0,21***	−0,11*	−0,12*	0,26***	0,33***	—								
8. Отношение к новизне (ТН)	0,11*	0,06	−0,09	0,02	0,27***	0,14**	0,21***	—							
9. Отношение к сложным задачам (ТН)	0,20***	0,13**	−0,21***	−0,18***	0,56***	0,42***	0,26***	0,51***	—						
10. Отношение к неопределенным ситуациям (ТН)	0,20***	0,08	−0,12*	−0,06	0,49***	0,33***	0,23***	0,48***	0,72***	—					
11. Ответственность	0,30***	0,34***	−0,16**	−0,32***	0,33***	0,48***	0,30***	0,03	0,19***	0,07	—				
12. Гармония (ЖПЛ)	0,22***	0,20***	−0,12*	−0,19***	0,56***	0,41***	0,11*	0,10	0,30***	0,27***	0,28***	—			
13. Осознанность (ЖПЛ)	0,21***	0,25***	−0,03	−0,19***	0,24***	0,37***	0,54***	0,10	0,20***	0,13**	0,46***	0,20***	—		
14. Субъектность (ЖПЛ)	0,11*	0,15**	−0,07	−0,25***	0,34***	0,30***	0,38***	0,20***	0,31***	0,28***	0,30***	0,25***	0,58***	—	
15. Стаж	0,21***	0,15**	−0,23***	−0,18***	0,06	0,01	−0,02	−0,07	−0,12*	−0,23***	0,16**	0,09	−0,01	−0,22***	—
а Кронбаха	0,86	0,84	0,90	0,87	0,93	0,76	0,84	0,64	0,76	0,73	0,83	0,81	0,75	0,71	—
Среднее	5,44	5,73	3,45	2,26	2,84	2,78	3,12	4,04	4,27	4,11	4,16	3,62	4,26	4,07	16,79
Стд. откл.	0,88	0,77	1,15	0,94	0,37	0,21	0,38	0,93	0,83	0,72	0,53	0,73	0,51	0,59	10,76
Асимметрия	−0,40	−0,43	0,21	1,07	0,14	0,45	0,22	0,03	0,09	0,43	−0,74	−0,56	−0,48	−0,54	0,20
Экспесс	−0,41	−0,53	−0,43	0,96	−0,04	0,34	−0,05	1,08	1,26	1,32	1,24	0,88	0,46	0,82	−1,11

Примечания. Значимость: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$. Номера столбцов соответствуют номерам переменных в строках. Использовалось попарное исключение пропущенных значений, N составляет от 386 до 391

Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (ДТР) Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина (Леонтьев, Осин, 2014), позволяющий оценить системную рефлексию как составляющую личностного потенциала. Две другие шкалы этого опросника (интроспекция и квазирефлексия), измеряющие типы рефлексии, не связанные с личностным потенциалом, не использовались.

Шкала толерантности к неопределенности (ТН) Д. Мак-Лейна в адаптации Е.Н. Осина (Осин, 2010), включающая три первичных шкалы, характеризующих различные аспекты отношения к неопределенным ситуациям: отношение к новизне, отношение к сложным задачам и предпочтение неопределенности.

Методика «Жизненная позиция личности» Д.А. Леонтьева (Леонтьев, Шильманская, 2019), оценивающая три различных аспекта жизненной позиции: осознанность, субъектность (или активность) и гармонию с жизнью.

Методы статистического анализа. Анализ результатов проводился в программе Statistica 10, подтверждающий факторный анализ и структурное моделирование выполнялись с помощью Mplus 8. С описательными целями были вычислены коэффициенты корреляции Пирсона между всеми измеренными показателями, описательные статистики и коэффициенты внутренней согласованности. Для анализа связи каждого из показателей личностного потенциала со стилями педагогов при контроле стажа работы и группы (УНК – 1, УП – 0) была построена многомерная общая линейная модель (ОЛМ). Этот метод хорошо соответствует задачам данного исследования ввиду того, что он позволяет оценить вклад множества независимых переменных в несколько взаимосвязанных зависимых переменных без указания конкретных отношений между переменными, что было бы сложно осуществить в структурном линейном моделировании. После выделения с помощью ОЛМ наиболее важных для стилей компонент ЛП было проведено структурное моделирование их связи со стилями при контроле стажа и группы (УНК или УП). Поскольку в контексте данного исследования представляли интерес лишь одномерные эффекты, многомерные результаты ОЛМ далее не рассматриваются.

Доля испытуемых с пропусками хотя по одному из показателей составила 2%. В ходе корреляционного анализа использовалось попарное исключение пропусков, ОЛМ проводилась только на полных случаях, в ходе структурного моделирования использовался алгоритм FIML (Full Information Maximum Likelihood; Enders, Bandalos, 2001), обеспечивающий наиболее эффективную оценку модели на основе всех имеющихся наблюдений.

В процессе структурного моделирования использовался метод максимального правдоподобия с робастной оценкой стандартных ошибок (MLR). В качестве ориентиров для оценки соответствия модели данным использовались следующие рекомендации (Mueller, Hancock, 2018): значение стандартизованного среднеквадратического остатка (SRMR) должно быть менее 0,08; значение среднеквадратической ошибки аппроксимации (RMSEA) и границы ее доверительного интервала не должны превышать 0,08 (предпочтительно не выше 0,05); величина сравнительного индекса согласия

(CFI) и индекса согласия Такера–Льюиса (TLI) должна быть не менее 0,95. Для оценки статистической значимости опосредованных эффектов в модели использовался бутстреп-анализ (5 000 выборок).

Результаты

Описательная статистика и результаты корреляционного анализа представлены в табл. 1. Коэффициенты асимметрии большинства показателей (за исключением преподавательского стиля Хаос) имеют умеренные значения (менее 1), что позволяет рассматривать их распределение как близкое к нормальному. Коэффициенты корреляции между стилями и показателями ЛП имеют преимущественно умеренную величину, в целом подтверждая ожидания относительно наличия в структуре ЛП факторов, имеющих существенное значение для стиля преподавания.

Результаты анализа связи стилей преподавания с показателями личностного потенциала учителя при контроле его стажа и возрастной категории учащихся с помощью ОЛМ представлены в табл. 2. Анализ остатков показал, что их распределение близко к нормальному закону с центром около нуля и постоянной дисперсией, что говорит о подтверждении предположений, необходимых для применения ОЛМ.

Таблица 2

Результаты анализа связи стилей преподавания с показателями личностного потенциала учителя при контроле стажа и возрастной категории учащихся с помощью ОЛМ (N = 383)

Переменные и параметры	Стандартизованные коэффициенты модели (β)			
	Поддержка автономии	Структура	Контроль	Хаос
1. Жизнестойкость	0,20**	-0,01	-0,27***	-0,25**
2. Шкала общей саморегуляции	-0,06	0,11	0,00	-0,08
3. Системная рефлексия	0,20***	0,08	-0,06	0,05
4. Отношение к новизне (ТН)	-0,02	0,00	0,02	0,12*
5. Отношение к сложным задачам (ТН)	-0,02	0,00	-0,14	-0,09
6. Отношение к неопределенным ситуациям (ТН)	0,14*	0,01	0,04	0,10
7. Ответственность	0,20***	0,21***	-0,07	-0,16**
8. Гармония (ЖПЛ)	0,02	0,08	0,10	0,07
9. Осознанность (ЖПЛ)	0,00	0,07	0,13	0,05
10. Субъектность (ЖПЛ)	-0,05	0,01	-0,06	-0,22***
11. Стаж	0,15**	0,09	-0,22***	-0,17**
12. Группа (УНК – 1; УП – 0)	0,14**	0,07	-0,05	-0,01
<i>Характеристики модели</i>				
R ²	0,49	0,40	0,41	0,48
F (12; 370)	9,61	5,93	6,19	9,13
p-уровень	p ≤ 0,001	p ≤ 0,001	p ≤ 0,001	p ≤ 0,001
Примечания. Значимость: * – p ≤ 0,05; ** – p ≤ 0,01; *** – p ≤ 0,001. УНК – учителя начальных классов, УП – учителя-предметники				

Результаты ОЛМ демонстрируют, что из числа рассмотренных в исследовании показателей ЛП в контексте стилей преподавания наибольшее значение имеют ответственность, жизнестойкость и системная рефлексия – все эти переменные показывают связи с поддержкой автономии или структуры на высоком уровне значимости ($p \leq 0,01$). Вместе с тем стаж и группа (УНК или УП) также показали статистически значимые связи со стилями преподавания, что свидетельствует о необходимости их учета в ходе дальнейшего анализа.

Для проверки предположения о том, что стили преподавательской деятельности связаны с фактором личностного потенциала, образованным из жизнестойкости, системной рефлексии и ответственности, была проверена соответствующая структурная модель. В модели учитывались все возможные эффекты стажа и принадлежности к разным группам на каждый из стилей и фактор личностного потенциала. Для стилей преподавания с учетом соответствия их организации круговой модели (циркумплекса) допускались ковариации между смежными стилями. После предварительной оценки модели на основе индексов модификации была добавлена ковариация между стилями Хаос и Структура, отражающая их противоположное расположение на одной оси в пространственной модели стилей. С учетом индексов модификации модели также в нее была внесена ковариация между стажем и группой. Оценка такой модели (рис. 1) показала умеренное соответствие данным: $\chi^2 = 41,65$; $df = 14$; $p < 0,001$; CFI = 0,961; TLI = 0,902; RMSEA = 0,071; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,047–0,096; PCLOSE = 0,074; N = 391.

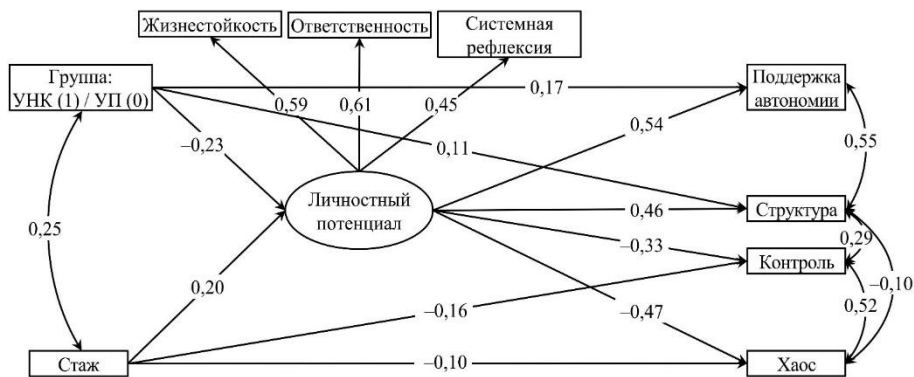


Рис. 1. Структурная модель связей фактора личностного потенциала со стилями взаимодействия учителя с учениками при контроле стажа и возрастной категории учащихся (все приведенные коэффициенты значимы при $p \leq 0,05$, незначимые пути и путевые коэффициенты, а также остатки опущены для упрощения рисунка)

Анализ модели показывает, что одной из возможных причин ее умеренного соответствия данным является невысокая внутренняя согласованность фактора личностного потенциала, о чем свидетельствуют факторные нагрузки, располагающиеся в интервале от 0,45 до 0,61, и умеренные ин-

теркорреляции между ними (от 0,26 до 0,33). Следовательно, более адекватной моделью может оказаться такая, в которой составляющие личностного потенциала рассматриваются как взаимосвязанные, но самостоятельные показатели. Подобная модель, включающая все возможные пути каждого из трех показателей ЛП, стажа и группы к стилям, а также все пути от стажа и группы к показателям ЛП (рис. 2), была подвергнута оценке и показала хорошее соответствие данным: $\chi^2 = 1,99$; $df = 2$; $p = 0,370$; CFI = 1; TLI = 1; RMSEA $\leq 0,001$; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,000–0,100; PCLOSE = 0,651; N = 391.

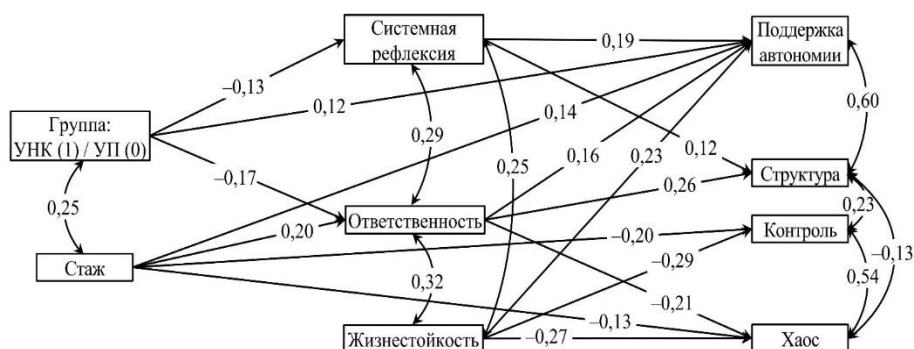


Рис. 2. Структурная модель связей отдельных показателей личностного потенциала со стилями взаимодействия учителя с учениками при контроле стажа и возрастной категории учащихся (все приведенные коэффициенты значимы при $p \leq 0,05$, незначимые пути и путевые коэффициенты, а также остатки опущены для упрощения рисунка).

Представленные на рис. 2 результаты свидетельствуют о том, что жизнестойкость, системная рефлексия и ответственность являются предикторами (по убыванию величины коэффициентов) стиля, поддерживающего автономию, а ответственность и системная рефлексия – предикторами структурирующего стиля. При этом жизнестойкость выступает предиктором меньшего использования контролирующего и хаотического стилей взаимодействия, а ответственность предсказывает меньшую выраженность хаотического стиля.

Стаж показал прямые непосредственные связи с поддерживающим автономию и обратную связь с контролирующим и хаотическим стилями. Кроме того, с ростом стажа растет ответственность педагогов.

Результаты относительно уровня обучения носят более противоречивый характер. Учителя начальных классов демонстрируют несколько бóльшую выраженность стиля, поддерживающего автономию, однако у них также несколько сниженные показатели ЛП – системная рефлексия и ответственность. Все опосредованные через ответственность и системную рефлекссию эффекты возрастной категории учащихся и стажа на стили преподавания являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$), однако довольно слабыми по величине ($\leq 0,06$ по модулю), что значительно слабее наблюдаемых в этой модели непосредственных эффектов.

Обсуждение результатов

Личностный потенциал постулируется как устойчивая совокупность личных свойств, накопленных человеком в процессе жизнедеятельности и обуславливающих его способность к оптимальному осуществлению деятельности. Наши результаты подтверждают, что отдельные характеристики личностного потенциала являются существенными предикторами продуктивных мотивирующих стилей учителя. Анализ попарных корреляций показал, что хотя бы с одним из стилей педагогического взаимодействия коррелируют все выбранные для исследования компоненты личностного потенциала: жизнестойкость, системная рефлексия, ответственность, общая саморегуляция, толерантность к неопределенности (отношение к сложным задачам и неопределенным ситуациям) и жизненная позиция личности. Вместе с тем дальнейший анализ, учитывающий взаимосвязанность элементов личностного потенциала, позволил установить, что не все они вносят независимый вклад в стили преподавания. Наиболее важными для стилей преподавания компонентами личностного потенциала, имеющими самостоятельное значение, оказались личностная ответственность, жизнестойкость и системная рефлексия. Этот факт соответствует представлениям о структуре личностного потенциала, включающей, по Д.А. Леонтьеву, три стороны, соответствующие потенциалу эффективного выбора (системная рефлексия), достижения (ответственность) и сохранения (жизнестойкость).

Показано, что за мотивирующими стилями преподавания стоят развитые переменные ЛП: за стилем поддержки автономии стоят жизнестойкость, системная рефлексия и ответственность, а за структурирующим стилем – выраженная ответственность и системная рефлексия. Напротив, за демотивирующими стилями стоят сниженные показатели ЛП: за контролирующим стилем – сниженная жизнестойкость, за хаотическим стилем – сниженные жизнестойкость и ответственность.

Таким образом, подтверждена основная гипотеза нашего исследования, касающаяся роли личностного потенциала в стиле преподавания. Личностно зрелые учителя, показывающие личностную ответственность за свои решения и обещания, жизнестойкость перед лицом трудностей и склонность к системной рефлексии и пониманию себя, собственных чувств, мыслей и действий с целью оптимизации своей деятельности, стремятся использовать более конструктивные мотивирующие стили взаимодействия с учащимися – структурирующий и поддерживающий автономию, обеспечивая учащихся правилами и структурой, предлагая выбор и объясняя значимость определенной задачи, в то время как учителя со сниженными показателями личностного потенциала более склонны к проявлению контроля и хаоса, демонстрируя демотивирующие стили взаимодействия.

Этот результат позволяет на новом уровне рассмотреть проблему связи личностных черт педагога и его успешности. Так, множество ранее проведенных исследований, реализованных с позиций теории личностных черт, в частности концепции Большой Пятерки, смогли обнаружить лишь очень

слабые, мигающие и мало обнадеживающие связи с эффективностью и благополучием (выгоранием) педагогов (Kim, Jörg, Klassen, 2019; Burić, Butković, Kim, 2023). В отличие от последней в концепции ЛПП сформулированы представления о характеристиках зрелой личности, которые рассматриваются как прижизненно развиваемые свойства (Леонтьев, 2011).

Полученные результаты на материале деятельности педагогов расширяют представления о роли личностного потенциала в успешной регуляции **б** осуществлении и являются еще одним аргументом в пользу развития личностного потенциала у студентов педвуза (см. также: Иоффе, Бычкова, 2021), а не только концентрации обучения на знании своего предмета и методике его преподавания (Vysotskaya, Lobanova, 2023).

Основным ограничением исследования является его кросс-секционный (корреляционный) характер, не позволяющий делать однозначные выводы причинно-следственного характера о роли личности в поведении учителей. Тем не менее с точки зрения психологической теории и существующих данных личность значительно более стабильна, чем профессиональные навыки, которые она может демонстрировать, и потому влияние переменных личностного потенциала на предпочитаемые стили взаимодействия представляется достаточно логичным.

Будущие исследования должны показать, как связаны воспринимаемые самими учащимися структурирующий, автономный, контролирующий и хаотический стили педагогов с их учебной мотивацией, настойчивостью, отношением к предмету и психологическим благополучием.

Выводы

Личностный потенциал педагога – важный предиктор его стиля взаимодействия с учащимися; педагоги с более развитым личностным потенциалом склонны к использованию более мотивирующих стилей взаимодействия (поддержка автономии и структура), а с менее развитым ЛПП – к демотивирующим стилям (контроль и хаос).

Учителя с низким уровнем личностной ответственности, жизнестойкости и системной рефлексии (личностного потенциала) склонны к демотивирующим стилям взаимодействия – контролю учащихся и хаотическому стилю общения с ними, проявляя доминирование, оказывая меньше поддержки, вызывая чувства вины и стыда, не предлагая выбора и четких правил поведения, устранившись от решения проблем.

С другой стороны, учителя с высоким уровнем ответственности, жизнестойкости и системной рефлексии (личностного потенциала) склонны к более продуктивным, мотивирующим стилям взаимодействия – поддержке автономии и структуре, удовлетворяющим потребности в автономии и компетентности и дающим ощущение контроля и предсказуемости.

Хотя полученные данные свидетельствуют о роли зрелости личности учителя в предпочитаемом им стиле взаимодействия с учениками, это не отменяет возможности специального обучения учителей более продуктив-

ным стилям взаимодействия, поддерживающим базовые психологические потребности учащихся в компетентности, автономии и теплых отношениях с другими людьми.

Принимающим решение важно осознавать, что личностные качества и мотивация учителей играют существенную роль в стихийно выбираемом ими стиле преподавания, который сказывается на отношении школьников к учению, их мотивации и учебных достижениях. Данные о личностных характеристиках успешных учителей могут быть использованы в практике, например при отборе (в случае появления нескольких претендентов на одну должность) или подборе учителей для определенных классов.

Литература

- Гордеева, Т. О. (2015). *Психология мотивации достижения*. М.: Смысл.
- Гордеева, Т. О., Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. (2011). Вклад личностного потенциала в академические достижения. В кн.: Д. А. Леонтьев (ред.). *Личностный потенциал: структура и диагностика* (с. 642–668). М.: Смысл.
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А. (2021). Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе». *Психологическая наука и образование*, 26(1), 51–65. doi: 10.17759/pse.2021260103
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А. (2023). От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018. *Сибирский психологический журнал*, 88, 85–104. doi: 10.17223/17267080/88/5
- Иванова, Т. Ю., Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н., Рассказова, Е. И., Кошелева, Н. В. (2018). Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности. *Организационная психология*, 8(1), 85–121.
- Иоффе, А. Н., Бычкова, Л. В. (2021). *Развитие личностного потенциала на занятиях*. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее».
- Леонтьев, Д. А. (2002). Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. В сб.: Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев (ред.). *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, вып. 1* (с. 56–65). М.: Смысл.
- Леонтьев, Д. А. (ред.) (2011). *Личностный потенциал: структура и диагностика*. М.: Смысл.
- Леонтьев, Д. А., Аверина, А. Ж. (2011). Рефлексивность как составляющая личностного потенциала. В кн.: Д. А. Леонтьев (ред.). *Личностный потенциал: структура и диагностика* (с. 360–381). М.: Смысл.
- Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. (2014). Рефлексия «Хорошая» и «Дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(4), 110–135.
- Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. А. (2006). *Тест жизнестойкости: новая методика психологической диагностики личности*. М.: Смысл.
- Леонтьев, Д. А., Шильманская, А. Е. (2019). Жизненная позиция личности: от теории к операционализации. *Вопросы психологии*, 1, 90–100.
- Мандрикова, Е. Ю., Горбунова, А. А. (2012). Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников. *Организационная психология*, 2(4), 2–22.
- Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н. (2015). *Диагностика саморегуляции человека*. М.: Когито-центр.
- Осин, Е. Н. (2010). Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна. *Психологическая диагностика*, 2, 65–86.

Хэтти, Д. А. (2017). *Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников*. М.: Нац. образование.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 10.02.2024 г.; принята 23.05.2024 г.

Гордеева Тамара Олеговна – профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», доктор психологических наук, профессор.
E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Сычев Олег Анатольевич – старший научный сотрудник Алтайского государственного педагогического университета, Бийского филиала, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: osn1@mail.ru

For citation: Gordeeva, T. O., Sychev, O. A. (2024). What Is Behind Motivating and Demotivating Styles of Interaction with Students: The Role of the Teacher's Personal Potential. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 92, 44–63. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/92/3

What Is Behind Motivating and Demotivating Styles of Interaction with Students: The Role of the Teacher's Personal Potential¹

T.O. Gordeeva^{1, 2}, O.A. Sychev³

¹ Lomonosov Moscow State University, 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

² National Research University Higher School of Economics, 20, Myasnitkaya Str., Moscow, 101000, Russian Federation

³ Altai State Pedagogical University, Biysk Branch, 53, Korolenko Str., Biysk, 659333, Russian Federation

Abstract

The motivating and demotivating teaching styles identified within the framework of self-determination theory has become the subject of active research in recent decades (Aelterman et al., 2019; Gordeeva, Sychev, 2021). Interest in this issue is primarily due to encouraging results showing that these styles are indeed associated with students' basic psychological needs, productive motivation, engagement and achievement. In this study, on the basis of the concept of personal potential (D. Leontiev) and the self-determination theory (E. Deci, R. Ryan), variables of personal potential are studied that may be important for motivating (supporting autonomy and structuring) and demotivating (chaotic and controlling) styles of teacher-student interaction. In a sample of Russian teachers (N=391, 96% female), teacher interaction styles were measured using appropriate scales, as well as indicators of personal potential: resilience, self-regulation, responsibility, systemic reflection, tolerance to uncertainty, and a person's life position. Based on zero-order correlations, it was found that all of the listed components of personal potential show the expected relations with teacher's interaction styles. Using general linear models and structural equation modeling, it was revealed that the

¹ The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation, grant 24-28-01076 "Autonomous and controlling teaching styles as sources of educational motivation for students in Russian schools".

most important components of personal potential, making an independent contribution to interaction styles, are such characteristics of personal maturity as responsibility, resilience, and systemic reflection. Personally experienced teachers with a high degree of these characteristics tend to use more constructive motivating styles of interaction with students (supporting autonomy and structuring), providing them with rules and structure, offering choice and explaining the significance of a particular task, while teachers with reduced indicators of personal potential tend to show control and chaos, demonstrating demotivating interaction styles. Data on variables characterizing the personal potential of successful teachers can be used in practice, for example, in general teachers' selection (in case of several applicants for one position) or assortment of teachers for certain classes.

Keywords: personal potential; teachers; teaching styles; autonomy support; structure; control; chaos; resilience; responsibility; systemic reflection

References

- Гордеева, Т. О. (2015). *Психология мотивации достижения*. М.: Смысл.
- Гордеева, Т. О., Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. (2011). Вклад личностного потенциала в академические достижения. В кн.: Д. А. Леонтьев (ред.). *Личностный потенциал: структура и диагностика* (с. 642–668). М.: Смысл.
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А. (2021). Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе». *Психологическая наука и образование*, 26(1), 51–65. doi: 10.17759/pse.2021260103
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А. (2023). От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018. *Сибирский психологический журнал*, 88, 85–104. doi: 10.17223/17267080/88/5
- Иванова, Т. Ю., Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н., Рассказова, Е. И., Кошелева, Н. В. (2018). Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности. *Организационная психология*, 8(1), 85–121.
- Июffe, А. Н., Бычкова, Л. В. (2021). *Развитие личностного потенциала на занятиях*. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее».
- Леонтьев, Д. А. (2002). Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. В сб.: Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев (ред.). *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова*, вып. 1 (с. 56–65). М.: Смысл.
- Леонтьев, Д. А. (ред.) (2011). *Личностный потенциал: структура и диагностика*. М.: Смысл.
- Леонтьев, Д. А., Аверина, А. Ж. (2011). Рефлексивность как составляющая личностного потенциала. В кн.: Д. А. Леонтьев (ред.). *Личностный потенциал: структура и диагностика* (с. 360–381). М.: Смысл.
- Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. (2014). Рефлексия «Хорошая» и «Дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(4), 110–135.
- Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. А. (2006). *Тест жизнестойкости: новая методика психологической диагностики личности*. М.: Смысл.
- Леонтьев, Д. А., Шильманская, А. Е. (2019). Жизненная позиция личности: от теории к операционализации. *Вопросы психологии*, 1, 90–100.
- Мандрикова, Е. Ю., Горбунова, А. А. (2012). Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников. *Организационная психология*, 2(4), 2–22.
- Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н. (2015). *Диагностика саморегуляции человека*. М.: Когито-центр.
- Осин, Е. Н. (2010). Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределённости Д. МакЛейна. *Психологическая диагностика*, 2, 65–86.

Хэтти, Д. А. (2017). *Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников*. М.: Нац. образование.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. doi: 10.1037/edu0000293

Arslan, G., Wong, P. (2022). Measuring personal and social responsibility: An existential positive psychology approach, 2, 1–12. doi: 10.47602/johah.v2i1.5

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397–413. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.008

Burić, I., Butković, A., Kim, L. E. (2023). Teacher personality domains and facets: Their unique associations with student-ratings of teaching quality and teacher enthusiasm. *Learning and Instruction*, 88, 101827. doi: 10.1016/j.learninstruc.2023.101827

Cohen, R., Moed, A., Shoshani, A., Roth, G., & Kanat-Maymon, Y. (2020). Teachers' conditional regard and students' need satisfaction and agentic engagement: A multilevel motivation mediation model. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(4), 790–803. doi: 10.1007/s10964-019-01114-y

Enders, C. K., & Bandalos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(3), 430–457. doi: 10.1207/S15328007SEM0803_5

Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Sidneva, A. N., & Pshenichniuk, D. V. (2018). Academic motivation of elementary school children in two educational approaches – innovative and traditional. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(4), 22–39. doi: 10.11621/pir.2018.0402

Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92. doi: 10.1177/08295735211055355

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.013

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. doi: 10.1037/a0019682

Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. doi: 10.1007/s10648-018-9458-2

Lochbaum, M., & Jean-Noel, J. (2015). Perceived autonomy-support instruction and student outcomes in physical education and leisure-time: A meta-analytic review of correlates. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 29–47. doi: 10.5232/ricyde2016.04302

Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Moè, A., Consiglio, P., & Katz, I. (2022). Exploring the circumplex model of motivating and demotivating teaching styles: The role of teacher need satisfaction and need frustration. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103823. doi: 10.1016/j.tate.2022.103823

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A., & Lens, W. (2013). Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the

- mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 23, 179–186. doi: 10.1016/j.lindif.2012.09.001
- Mueller, R. O., & Hancock, G. R. (2018). Structural equation modeling. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Mueller (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (pp. 445–456). New York, London: Routledge.
- Patall, E. A., Yates, N., Lee, J., Chen, M., Bhat, B. H., Lee, K., ... Hanson, D. J. (2023). A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement. *Educational Psychologist*, 1–29. doi: 10.1080/00461520.2023.2274104
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., ... Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93–110. doi: 10.1007/s11031-013-9367-0
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publications.
- Sheldon, K. M., Gordeeva, T., Leontiev, D., Lynch, M. F., Osin, E., Rasskazova, E., & Dementiy, L. (2018). Freedom and responsibility go together: Personality, experimental, and cultural demonstrations. *Journal of Research in Personality*, 73, 63–74. doi: 10.1016/j.jrp.2017.11.007
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57–68. doi: 10.1348/000709908X304398
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108–120. doi: 10.1037/a0025742
- Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. doi: 10.1007/s10648-010-9142-7
- van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 53(2), 237–251. doi: 10.1037/dev0000218
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Seeking stability in stormy educational times: A need-based perspective on (de)motivating teaching grounded in self-determination theory. In *Motivation in education at a time of global change: Theory, research, and implications for practice* (pp. 53–80). Bingley, United Kingdom: Emerald Publishing. doi: 10.1108/S0749-742320190000020004
- Veraksa, A. N., Sidneva, A. N., Aslanova, M. S., & Plotnikova, V. A. (2022). Effectiveness of different teaching resources for forming the concept of magnitude in older preschoolers with varied levels of executive functions. *Psychology in Russia*, 15(4), 62–82. doi: 10.11621/pir.2022.0405
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44(2), 270–294. doi: 10.1007/s11031-020-09827-5
- Vysotskaya, E., & Lobanova, A. (2023). "Interstellar wanderers:" digital support for teaching place value within the activity approach framework. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(4), 21–36. doi: 10.11621/pir.2023.0402

Received 10.02.2024; Accepted 23.05.2024

Tamara O. Gordeeva – Professor, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, National Research University Higher School of Economics, D. Sc. (Psychol.), Professor.
E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev – Researcher, Altai State Pedagogical University, Biysk Branch, Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.
E-mail: osn1@mail.ru