

Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе»

Гордеева Т.О.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Сычев О.А.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Обращается внимание на тот факт, что существует определенный дефицит методических средств для исследований взаимосвязи результатов обучения и стиля общения учителя с учащимися, определяющего вовлеченность детей в учебный процесс и их мотивацию. В статье представлены результаты адаптации для русскоязычных образовательных сред (на выборке учителей начальной и средней школы (N=1400) из девяти регионов России) методики «Ситуации в школе» [4], созданной на основе теории самодетерминации. Она позволяет оценивать четыре базовых стиля взаимодействия учителя с учениками (поддержки автономии, структуры, контроля и хаоса) и их подтипы. Результаты многомерного шкалирования и конфирматорного факторного анализа подтверждают, что структура методики на уровне пунктов и субшкал соответствует круговой модели (циркумплекс). Наличие восьми субшкал в структуре методики подтверждается с помощью КФА. Корреляции шкал опросника с показателями жизнестойкости и профессиональной самооффективности свидетельствуют о конструктивной валидности. Методика может быть использована как в исследовательских целях, так и в практической деятельности школьных психологов для оценки стиля общения учителя.

Ключевые слова: диагностика стиля мотивирования учителей, мотивирующий и демотивирующий стили, методика «Ситуации в школе», теория самодетерминации, автономия, структура, хаос, контроль.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 18-013-00386.

Для цитаты: Гордеева Т.О., Сычев О.А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 51—65. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>

Diagnosics of Motivating and Demotivating Styles of Teachers: “Situations-in-School” Questionnaire

Tamara O. Gordeeva

Lomonosov Moscow State University, Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

There is a certain lack of instruments for assessing the relationship between learning outcomes and the teacher’s communication style with students which determines children’s involvement in the learning process and their motivation. The article presents the results of adapting the self-determination theory-based questionnaire, Situations-in-School, for Russian-speaking educational environments on a sample of primary and secondary school teachers (N = 1400) from nine regions of Russia. This questionnaire assesses the four basic styles of teacher-student interaction (autonomy support, structure, control, and chaos) and their subtypes. The results of multidimensional scaling and confirmatory factor analysis indicate that the structure of the questionnaire at the level of items and subscales corresponds to a circular model (circumplex). The presence of eight subscales in the structure of the questionnaire is confirmed by CFA. The correlations of the scales with indicators of resilience and professional self-efficacy indicate construct validity. The questionnaire can be used both for research purposes and in the practice of school psychologists to assess the style of communication between teachers and students.

Keywords: assessing the teachers’ motivating style, motivating and demotivating styles, Situations-in-School questionnaire, self-determination theory, autonomy, structure, chaos, control.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 18-013-00386.

For citation: Gordeeva T.O., Sychev O.A. Diagnosics of Motivating and Demotivating Styles of Teachers: “Situations-in-School” Questionnaire. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 51—65. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103> (In Russ.).

Введение

Важная роль учителя хорошо известна: именно от педагогов и их стиля общения во многом зависят вовлеченность детей в учебу и показатели развития учащихся [2; 6]. В этой связи закономерный интерес вызывает *мотивирующий* стиль учителя, включающий осо-

бенности общения и практики, на которые он полагается, стимулируя учебную мотивацию учеников [15]. Еще гуманистические психологи утверждали, что фасилитирующий, поддерживающий стиль мотивирования является наиболее оптимальным. В последние три десятилетия этот тезис стимулировал внимание

работающих в рамках теории самодетерминации (СДТ) психологов к анализу такого поддерживающего стиля (см., например, [15]) и обратных ему демотивирующих практик.

Поддержка автономии и контроль как стили общения учителей

В СДТ постулируется наличие трех базовых психологических потребностей: в автономии (ощущении себя субъектом деятельности), в компетентности (собственной эффективности) и в принятии (связи со значимыми другими). В соответствии с предполагаемой ролью этих потребностей значительное число исследований, действительно, показывает, что их удовлетворение в разных видах деятельности ведет к внутренней мотивации, вовлеченности, благополучию и развитию, тогда как их фрустрация связана с отказом от деятельности, низким благополучием и даже психопатологией [16].

В контексте учебной деятельности проводились исследования, направленные на понимание того, как именно учителя могут поддерживать у учащихся эти психологические потребности. Наибольшее внимание получила поддержка учителем автономии, что связано с тем критическим значением, которое придает этой потребности в СДТ. Убедительно показано, что поддержка автономии приводит к важным позитивным последствиям, таким как внутренняя мотивация, более глубокое обучение и психологическое благополучие учащихся [4; 9; 12].

Напротив, при контролирующем стиле, фрустрирующем потребность в автономии, учитель ригидно действует в соответствии с собственными планами и ожиданиями, оказывая давление на учащихся, принуждая 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 [18]. Контролирующий стиль связан с широким спектром негативных последствий у учащихся, включающих гнев, тревогу, амотивацию и

внешнюю мотивацию [5], реакции неповиновения и сопротивления учителю [7].

Обеспечение структуры и хаос как стили общения учителей

Структурирующий стиль способствует поддержанию еще одной важной для внутренней мотивации потребности — в компетентности. Обеспечивая структуру, учителя следуют подходу, ориентированному на процесс, согласовывая ход урока и свои планы с возможностями детей, предлагая конкретные стратегии и помощь, чтобы учащиеся чувствовали себя компетентными, овладевая новым материалом в классе [18]. Ключевые особенности этого 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 положительной информативной обратной связи во время и после выполнения задачи. Структурирующий стиль ведет к позитивным результатам, включая высокую вовлеченность на уроке [8; 13] и лучшую саморегуляцию, а также менее выраженные депрессивные переживания, что может объясняться удовлетворением потребности в компетентности [11]. Имеются также данные о том, что автономный и структурирующий мотивирующие стили приносят пользу не только ученикам, но и самим учителям [12].

Насколько совместимо обучение с поддержкой автономии со структурирующим стилем? При кажущейся неочевидности этого сочетания было показано, что поддержка автономии учащихся потенциально совместима со структурирующим стилем руководства учащимися, если включает предоставление обоснований требуемых действий [17].

Учителя с хаотично-попустительским стилем взаимодействия не адаптируют свои указания к темпам развития и растущим возможностям учащихся, тем самым не позволяя им развивать свою компетентность. Поскольку их требования непоследовательны, неясны и противоречивы, учащиеся могут

воспринимать учебную среду как запутанную, испытывать неуверенность в том, что нужно делать. Если ученики обнаруживают, что учитель склонен занимать позицию наблюдателя, снимая с себя всю ответственность и не оказывая необходимой помощи, у них могут возникать сомнения в своей компетентности и даже в собственной ценности как личности.

С целью разработки методики, направленной на комплексную и детальную оценку рассмотренных стилей, Н. Эльтерман с коллегами использовали метод многомерного шкалирования. Он позволил получить визуальное представление о том, как стили обучения (поддержка автономии, структура, контроль, хаос) и их подтипы соотносятся друг с другом в пространстве, образованном из двух осей: удовлетворения базовых потребностей и степени директивности [4]. Круговая структура методики (циркунклекс, см. рис. 1) была с высокой надежностью воспроизведена в шести выборках, как в ходе самоотчета педагогов, так и в результате оценки их стиля учащимися. Глубокое теоретическое и тщательное

методическое обоснование оригинальной версии опросника является причиной выбора данной методики для адаптации. Целью исследования стала разработка русскоязычной версии опросника «Ситуации в школе» с анализом его структуры, надежности и валидности. Предполагалось, что учителя, предпочитающие более продуктивные стили поддержки автономии и структуры, отличаются высокой педагогической самоэффективностью и жизнестойкостью.

Выборка, процедура и методы исследования

В исследовании добровольно и не анонимно приняли участие 1400 педагогов (1346 женщин (96%), 50 мужчин (4%), 4 пол не указали) из девяти регионов России со стажем работы от менее 1 года до 47 лет.

Опросник «Ситуации в школе» (СВШ), предложенный Н. Эльтерман с коллегами [4], был переведен на русский язык двумя психологами, владеющими английским языком, затем был выполнен обратный перевод. Расхождения обсуждались тремя психологами,

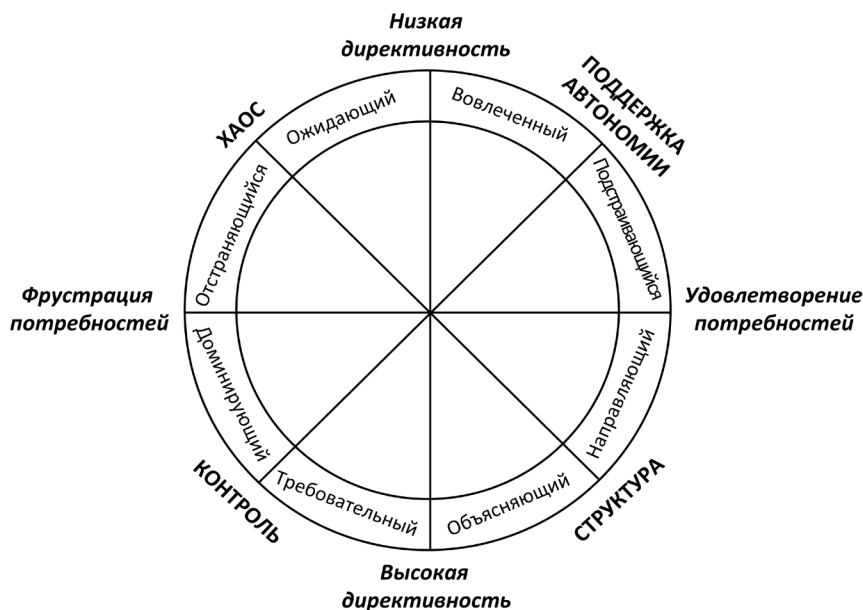


Рис. 1. Круговая модель (циркунклекс) шкал опросника «Ситуации в школе»

специалистами в психологии мотивации¹. Опросник состоит из 15 ситуаций, в каждой присутствует четыре возможных варианта поведения учителя (см. приложение).

Для оценки конструктивной валидности СВШ были выбраны методики жизнестойкости и профессиональной самооффективности, позволяющие предсказывать сопротивляемость характерному для работы учителя стрессу и успешность профессиональной деятельности. Использовался адаптированный тест жизнестойкости С. Мадди [1] (надежность для общего показателя $\alpha=0,92$) и модифицированный по отношению к профессиональной деятельности вариант шкалы общей самооффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема и В. Ромека [3] ($\alpha=0,89$).

Анализ данных проводился в программе R, конфирматорный факторный анализ (КФА) — в Mplus 8. Анализ структуры опросника с помощью неметрического многомерного шкалирования (МШ) был выполнен в SPSS 23 (PROXSCAL с квадратом Евклидова расстояния по стандартизованным оценкам). Для оценки соответствия корреляций субшкал циркумлекс-структуре использовалась программа Circuml и пакет CircE для R.

Результаты

Интеркорреляции демонстрируют характерный для циркумлекс-структуры паттерн: наибольшая положительная корреляция наблюдается между смежными шкалами, затем величина корреляции убывает, меняет знак, возрастая по абсолютному значению, и затем снова убывает (табл. 1). В соответствии с ожиданиями тесно коррелирующие шкалы поддержки автономии и структуры ($r=0,69$; $p<0,001$) показали слабые или умеренные обратные связи с коррелирующими между собой шкалами контроля и хаоса ($r=0,58$; $p<0,001$). Средние значения (рис. 2) свидетельствуют о том, что более выраженными являются стили,

поддерживающие автономию (вовлеченный и подстраивающийся) и структуру (направляющий и объясняющий). Коэффициенты надежности лежат в пределах 0,70-0,89, что соответствует общепринятым требованиям.

Анализ факторной структуры методики включал проверку двух моделей: четырехфакторной с коррелирующими факторами, соответствующими шкалам, и модели с восемью коррелирующими факторами, соответствующими субшкалам. В ходе КФА учитывалось, что основанные на сравнении предложенной и базовой модели² инкрементные индексы согласия неинформативны в случае, если RMSEA базовой модели меньше 0,158 [10]. При анализе заданий опросника величина RMSEA базовой модели составила 0,106, поэтому результаты оценивались без использования инкрементных индексов на основе показателей RMSEA и SRMR³.

Результаты указывают на удовлетворительное соответствие данным четырехфакторной модели: $\chi^2=8288,48$; $df=1704$; $p<0,001$; SRMR=0,072; RMSEA=0,053; 90%-ый доверительный интервал для RMSEA: 0,051-0,054; PCLOSE<0,001. Для модели с восемью факторами были получены результаты, указывающие на хорошее соответствие данным: $\chi^2=7048,92$; $df=1682$; $p<0,001$; SRMR=0,065; RMSEA=0,048; 90%-ый доверительный интервал для RMSEA: 0,047-0,049; PCLOSE=0,999.

Анализ соответствия пунктов опросника круговой модели с помощью МШ показал приемлемость двумерной модели: нормализованный стресс равен 0,015. Распределение пунктов опросника в пространстве, образованном осями «Удовлетворение потребностей» и «Директивность», по форме близко к кругу (рис. 3).

Далее проводился анализ соответствия связей между субшкалами круговой модели, отражающей циркумлекс-структуру методики. Модель без ограничений на значе-

¹ Авторы благодарят за помощь А.Н. Сидневу и Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее»

² Наихудшая возможная модель, в которой все переменные предполагаются не коррелирующими.

³ Значения RMSEA (среднеквадратической ошибки аппроксимации) менее 0,05 и SRMR (стандартизованного среднеквадратического остатка) менее 0,08 указывают на хорошее соответствие данным. Об удовлетворительном соответствии говорят значения RMSEA не более 0,08 и SRMR не более 0,10 [19].

Таблица 1

Описательная статистика и корреляции шкал опросника СВШ

	Поддержка автономии	Структура	Контроль	Хаос	Вовлеченный	Подстраивающийся	Направляющий	Объясняющий	Требовательный	Доминирующий	Отстраняющийся	Выжидающий
Поддержка автономии	—											
Структура	0,69*	—										
Контроль	-0,20*	0,05	—									
Хаос	-0,27*	-0,32*	0,58*	—								
Вовлеченный	0,86*	0,45*	-0,25*	-0,16*	—							
Подстраивающийся	0,93*	0,74*	-0,13*	-0,31*	0,62*	—						
Направляющий	0,71*	0,90*	-0,10*	-0,40*	0,49*	0,75*	—					
Объясняющий	0,51*	0,89*	0,20*	-0,17*	0,32*	0,57*	0,60*	—				
Требовательный	-0,15*	0,10*	0,96*	0,48*	-0,22*	-0,08	-0,05	0,24*	—			
Доминирующий	-0,23*	-0,02	0,94*	0,62*	-0,25*	-0,18*	-0,16*	0,13*	0,80*	—		
Отстраняющийся	-0,31*	-0,33*	0,59*	0,94*	-0,18*	-0,36*	-0,42*	-0,15*	0,50*	0,63*	—	
Ожидающий	-0,12*	-0,22*	0,36*	0,79*	-0,07	-0,13*	-0,23*	-0,16*	0,29*	0,41*	0,52*	—
Среднее	5,52	5,74	3,35	2,21	5,12	5,71	5,93	5,52	3,61	3,07	1,97	2,68
Станд. отклонение	0,87	0,80	1,14	0,94	1,19	0,84	0,86	0,93	1,22	1,17	1,01	1,17
Асимметрия	-0,40	-0,47	0,20	1,23	-0,47	-0,52	-0,59	-0,47	0,14	0,32	1,61	0,47
Экссесс	-0,48	-0,55	-0,46	1,45	-0,13	-0,43	-0,60	-0,17	-0,55	-0,38	2,62	-0,49
Надежность (α Кронбаха)	0,86	0,86	0,89	0,88	0,75	0,82	0,85	0,70	0,82	0,79	0,89	0,71

Примечание. Значимость: * $p < 0,001$.

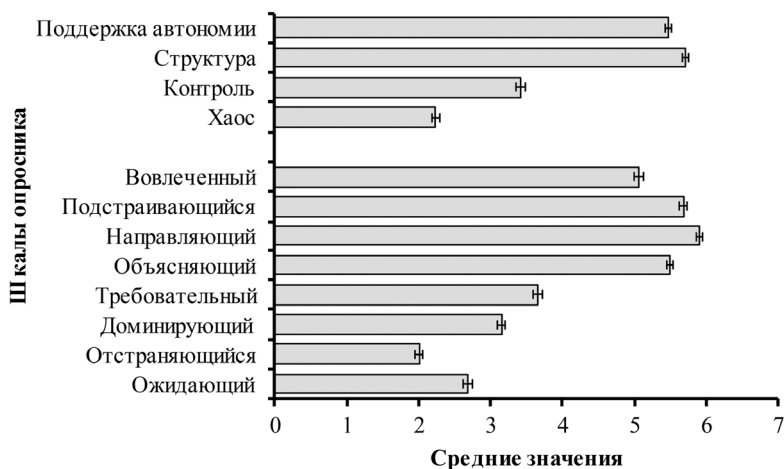


Рис. 2. Средние значения по шкалам опросника СВШ (отрезки отражают границы 95%-ого доверительного интервала)

ния параметров показала удовлетворительное соответствие данным: $\chi^2=90.81$; $df=10$; $p<0.001$; CFI=0.986; TLI=0.962; SRMR=0.032; RMSEA=0.076; 90%-ый доверительный интервал для RMSEA: 0.062-0.091. На основе полученных оценок параметров была построена диаграмма, иллюстрирующая циркумплекс-структуру опросника (рис. 4). Модели с ограничениями, предполагающими равенство общностей и углов между векторами-шкалами, показали неудовлетворительное соответствие данным (RMSEA>0.10).

В ходе анализа конструктивной валидности выявлена прямая связь шкал поддержки автономии и структуры с жизнестойкостью и самоэффективностью (табл. 2). Шкалы контроля и хаоса и соответствующие им субшкалы продемонстрировали здесь обратные связи: это означает, педагоги с низкой жизнестойкостью предпочитают

отстраняющийся или выжидающий стили вследствие избегания трудностей либо контролируемые стили, отражающие стремление держать под контролем ситуацию, вызывающую тревогу.

Коэффициенты корреляции Спирмена со стажем работы свидетельствуют о его прямой связи со шкалами поддержки автономии ($r=0,22$; $p<0,001$) и структуры ($r=0,15$; $p<0,001$) при наличии обратной связи со шкалами контроля ($r=-0,21$; $p<0,001$) и хаоса ($r=-0,14$; $p<0,001$).

Обсуждение результатов и выводы

В большинстве прошлых исследований стили мотивирования учителей, в том числе в рамках СДТ, ученые концентрировались на диагностике ограниченного числа отдельных мотивирующих или демотивирующих компонентов общения. Данное исследование опирается на подход, разрабо-

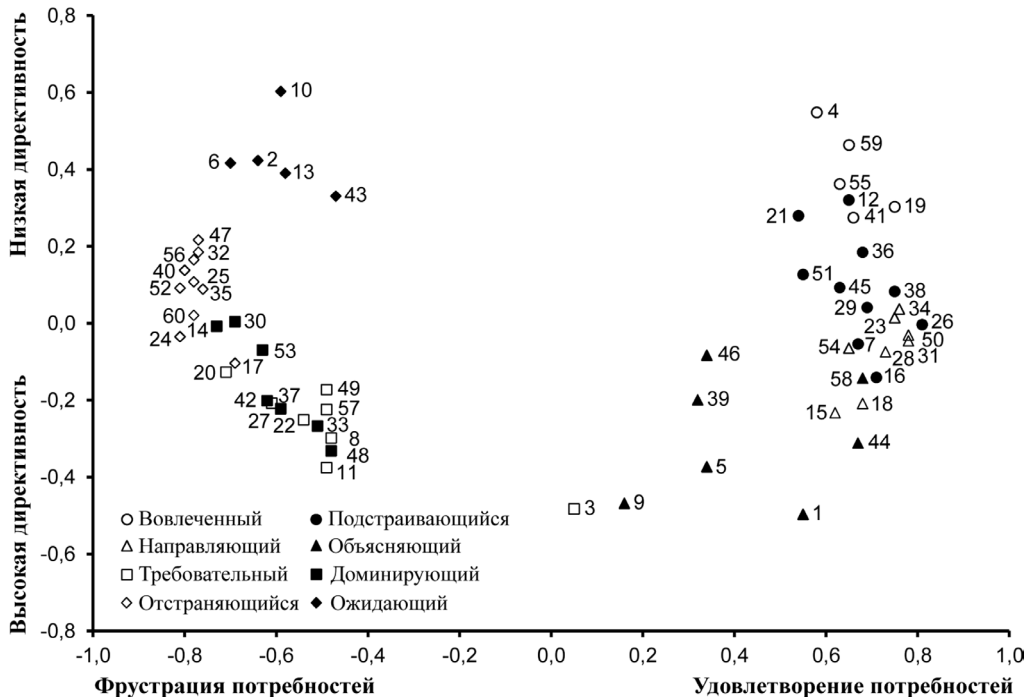


Рис. 3. Распределение пунктов опросника СВШ в двумерном пространстве, построенном в результате МШ

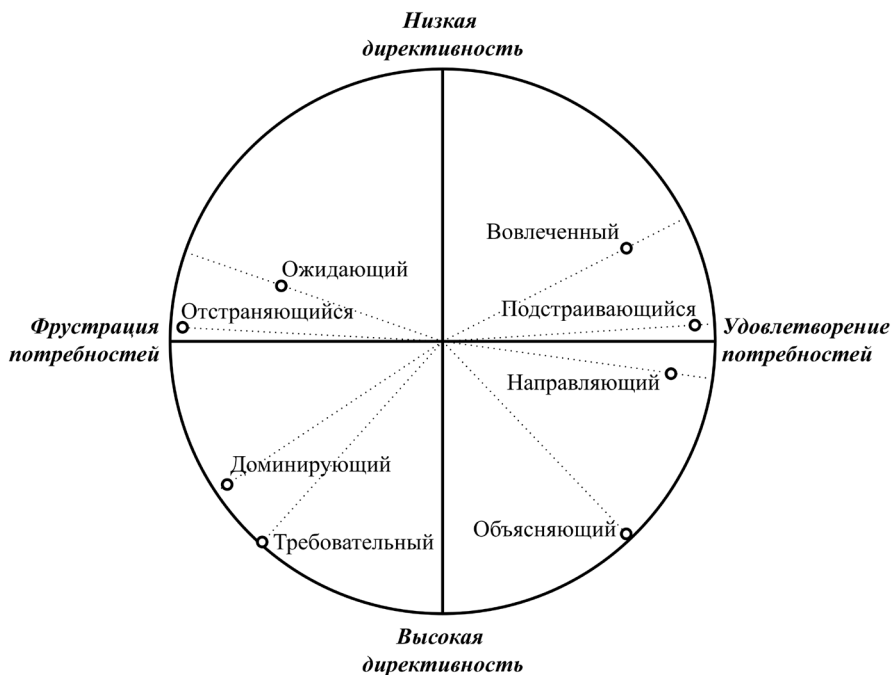


Рис. 4. Круговая структурная модель опросника СВШ

Таблица 2

Корреляции шкал опросника СВШ с жизнестойкостью и профессиональной самоэффективностью

	Жизнестойкость	Самоэффективность
Поддержка автономии	0,33*	0,28*
Структура	0,22*	0,23*
Контроль	-0,30*	-0,09*
Хаос	-0,30*	-0,12*
Вовлеченный	0,31*	0,23*
Подстраивающийся	0,30*	0,27*
Направляющий	0,25*	0,23*
Объясняющий	0,14*	0,19*
Требовательный	-0,26*	-0,09
Доминирующий	-0,31*	-0,08
Отстраняющийся	-0,27*	-0,08
Ожидающий	-0,25*	-0,15*

Примечание. Значимость: * $p < 0,001$.

таный М. Ванстеенкесте и Н. Эльтерман с коллегами, направленный на создание более целостной, интегративной и в то же

время дифференцированной диагностики стилей общения учителя с учениками на основе СДТ.

Разработка оригинальной версии опросника проводилась на бельгийской выборке, при этом исследования показывают, что культура может влиять на стиль обучения и установки учителя [14]. Ранее было показано, что учителя в коллективистических культурах, по сравнению со своими коллегами из индивидуалистических культур, более склонны использовать контролирующий стиль, верить в его эффективность и рассматривать его как нормативную практику в рамках своей культуры [14]. Если в бельгийских выборках контроль был слабо связан с хаосом и коррелировал со структурой, то в нашей выборке контроль был существенно связан с хаосом, но не структурой, показывая также обратную связь с автономией. Этот факт может указывать на более негативное отношение к контролю в российский выборке, однако данный вопрос требует дополнительных исследований.

Наши результаты в целом согласуются с выводами разработчиков методики. Автономия и структура являются наиболее распространенными стилями, в то время как контроль и хаос — наименее используемыми. Мера выраженности автономного и структурирующего стилей является важным показателем качества взаимодействия учителя с учениками. Результаты показывают,

что шкалы автономии и структуры связаны с наиболее оптимальными показателями функционирования учителей, они соотносятся с наличием у них профессиональной самооэффективности и жизнестойкости как умения стойко реагировать на неудачи.

Ограничением данного исследования является отсутствие данных о связи стилей взаимодействия с мотивацией и достижениями школьников, что может стать предметом будущих исследований. Основным результатом проведенного исследования можно характеризовать следующим образом:

1. Разработана русскоязычная версия методики «Ситуации в школе», предназначенная для оценки мотивирующих и демотивирующих стилей общения учителей на уроке с помощью профиля, образованного из четырех основных шкал и восьми субшкал.

2. Эмпирическая структура методики хорошо соответствует теоретической циркумplex-структуре, о чем свидетельствуют результаты анализа как на уровне пунктов, так и на уровне субшкал.

3. Методика демонстрирует хорошие показатели надежности и валидности, она может быть рекомендована к использованию в исследовательских целях и в практической работе школьных психологов.

Приложение

Опросник «Ситуации в школе»

Инструкция:

Ниже перечислены различные ситуации, которые возникают во время занятий в классе. Для каждой ситуации представлены четыре варианта ответов, которые Вам могут в той или иной степени подходить или не подходить. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Просим Вас отметить, насколько каждый способ разрешения учебной ситуации описывает или не описывает то, что Вы делали в прошлом в подобных ситуациях. Этот опросник поможет Вам лучше понять Ваш стиль преподавания, а нам — понять практики, используемые разными преподавателями и разработать рекомендации по более эффективным стратегиям взаимодействия учителей с учениками и повышению учебной мотивации школьников.

Используйте следующую 7-балльную шкалу: 1 2 3 4 5 6 7. Если данный способ обучения очень хорошо (полностью) описывает то, что Вы делали в данной ситуации, пожалуйста, обведите цифру 7 для этого ответа. Если предложенный вариант поведения совсем не описывает то, что Вы делали в прошлом в подобной ситуации, обведите цифру 1. Если предложенный вариант лишь немного описывает Ваш способ обучения, обведите цифру 4.

Анкета содержит описание 15 ситуаций, которые могут происходить в классе, и к каждой из них перечислены 4 различных способа поведения или реагирования учителя на эту ситуацию. Таким образом, анкета содержит 60 вопросов. Спасибо Вам за участие!

Шкала ответов:

1	2	3	4	5	6	7
Совсем не описывает меня (мое поведение)			В какой-то степени описывает меня			Полностью описывает меня (мое поведение)

Ситуация 1. Правила поведения в классе. Вы думаете о правилах поведения в классе. Вы:

- Сообщаете о своих ожиданиях и нормах поведения для успешного взаимодействия.
- Не сильно беспокоитесь о правилах и нормах.
- Сообщаете свои правила. Говорите учащимся, что они должны соблюдать все правила и предупреждаете о последствиях в случае их нарушения.
- Предлагаете учащимся самим предложить набор рекомендаций, которые помогут им чувствовать себя комфортно в классе.

Ситуация 2. План урока. При подготовке урока Вы планируете урок. Вашими основными приоритетами будет:

- Сообщить учащимся, какие учебные цели должны быть достигнуты ими к концу урока.
- Не планировать и не организовывать слишком много. Урок пойдет своим чередом.
- Предложить очень интересный, увлекательный урок.
- Настаивать, чтобы ученики завершили всю необходимую работу — без исключений и оправданий.

Ситуация 3. Начало урока. Урок начинается. Вы:

- Предоставите четкий пошаговый план урока.
- Не планируете слишком много. Вместо этого позволяете уроку идти своим чередом.
- Твердо настаиваете на том, чтобы учащиеся учились тому, чему их учат; Ваша обязанность — учить, а их — учиться.
- Спросите учащихся, что им интересно узнать, чтобы учесть это при изложении темы.

Ситуация 4. Мотивация учеников. Вы хотите побудить учащихся выполнить какое-то новое задание. Вы решаете:

- Минимизировать запланированное; пусть то, что происходит — происходит.
- Стукнуть по столу и громко произнести: «А сейчас все внимание!».
- Предложить помощь и руководство.
- Объяснить личную пользу учебного материала для повседневной жизни учащихся.

Ситуация 5. Не откликающиеся ученики. Вы задаете ученикам трудный, но решаемый вопрос, чтобы вовлечь их в урок. Однако, как и на предыдущем уроке, Вы получаете только молчание, так как ни один ученик не отвечает на Ваш вопрос. Вы...

- Называете фамилию ученика и требуете от него ответа на поставленный вопрос/задачу.
- Уточните и переформулируете вопрос, чтобы ученики могли на него ответить.
- Попросите учеников обсудить вопрос со своим соседом и затем предлагаете им поделиться своим ответом в своих группах.
- Вздыхнете, сами ответите на вопрос и продолжите урок.

Ситуация 6. Учащиеся недовольны, на что-то жалуются. В трудный момент урока ученики начинают жаловаться. В ответ Вы:

- Посочувствуете им. Скажете, что Вы открыты для их предложений и пожеланий.
- Настаиваете, чтобы они сконцентрировались. Они должны выучить этот материал для их же пользы.
- Научите их полезной стратегии решения проблемы разбиением задачи на части и решения ее «шаг за шагом».
- Просто проигнорируете нытье и жалобы. Им нужно научиться самим преодолевать трудности.

Ситуация 7. Необходимость дополнительных усилий. Вы даете трудный урок, который требует от учащихся больших усилий. При этом Вы:

- Не беспокоитесь, так как ученики сами должны понять, что им нужно приложить много усилий.
- Попробуете найти способы сделать урок более интересным и приятным для учеников.
- Твердо настаиваете на том, что «сейчас настало время для серьезной работы!».

28. Скажете «Поскольку эта тема очень сложная, я готов(а) вам максимально помочь, если это необходимо».

Ситуация 8. Проявления тревожности. Во время занятия Вы замечаете, что у некоторых учеников появляются признаки беспокойства. Чувствуя это, Вы:

29. Признаете, что они выглядят обеспокоенными и напряженными. Попросите учеников рассказать, что их беспокоит.

30. Скажете, что они уже взрослые и должны вести себя соответственно.

31. Разделите задание на части, чтобы ученики почувствовали, что они могут с ним справиться.

32. Не беспокойтесь об этом — пусть это пройдет само по себе.

Ситуация 9. Смена деятельности. Одна часть урока закончилась и Вам пора перейти к следующей. Вы:

33. Даете учащимся команду поторопиться и закончить последнее задание.

34. Проверяете (отслеживаете), насколько каждый ученик готов и способен перейти к новой деятельности.

35. Просто начинаете новое задание (тему, задачу) — возможно, кто-то готов его начать.

36. Будете терпеливы; подтвердите, что у тех, кто все еще усердно работает, будет достаточно времени, чтобы завершить предыдущую работу.

Ситуация 10. Плохое поведение учащихся. Несколько учеников вели себя грубо и мешали проводить урок. Чтобы справиться с ситуацией, Вы:

37. Скажете, что они должны вернуться к заданию, иначе будут плохие последствия.

38. Объясните причины, по которым Вы хотите, чтобы они вели себя правильно. Позже поговорите с ними индивидуально, внимательно выслушав их точку зрения.

39. Сообщите классу, каковы Ваши ожидания относительно поведения и норм общения.

40. Пустите ситуацию на самотек, потому что вмешиваться — сплошная морока.

Ситуация 11. Время упражнений. Настало время для учеников применить на практике то, что они узнали. Вы...

41. Спросите учеников, над какими упражнениями они хотят проработать больше всего.

42. Потребуете, чтобы они начали работать, нравится им это или нет. Скажете им, что им иногда необходимо научиться делать что-то, даже если нет желания.

43. Не будете планировать слишком много и посмотрите, как все будет развиваться.

44. Пошагово объясните решение одной задачи/проблемы, а затем будете сопровождать их в решении дальнейших задач.

Ситуация 12. Споры и столкновения учащихся. Когда урок заканчивается, Вы обнаруживаете, что два ученика ругаются и оскорбляют друг друга. Когда остальные ученики покидают класс, Вы просите двух учеников остаться, чтобы Вы могли:

45. Отвести спорящих в сторону, кратко описать, что Вы видели, и спросить их мнение и предложения о том, что делать.

46. Четко определить, каковы правила и ожидания в классе. Укажете, что представляет собой полезное сотрудничество и конструктивное поведение.

47. Не вмешиваетесь, просто позволите ученикам самим решать проблемы.

48. Скажете им, что им должно быть стыдно за свое поведение и что, если они продолжат, последуют санкции (наказания).

Ситуация 13. Результаты контрольной. Вы закончили проверку контрольной (теста). Несколько учеников снова набрали низкие баллы (показали плохой результат), хотя на прошлой неделе Вы уделяли этому материалу дополнительное внимание. Вы...

49. Настаиваете на том, что такие низкие результаты для Вас неприемлемы. Скажете ученикам, что они должны улучшить результат для их же блага.

50. Поможете ученикам разобрать свои неправильные ответы, чтобы они поняли, что они сделали не так, и как это улучшить.

51. Выслушаете с терпением и пониманием, что ученики говорят о выполнении контрольной.

52. Не будете тратить время в классе на плохо успевающих учеников.

Ситуация 14. Повторное обучение. Один или несколько учащихся нуждаются в восполнении пробелов в знаниях, так как они неоднократно не справлялись с заданиями по Вашему предмету (предметам). Вы...

53. Настаиваете: «Постарайся делать все правильно и как следует. Серьезнее. В противном случае, у тебя будут проблемы».

54. Повторно и более подробно будете объяснять учебный материал, пока они не поймут его лучше.

55. Скажете: «Хорошо, с чего начнем, какие есть предложения?».

56. Не будете вмешиваться и подождете, пока они сами не попросят дополнительной помощи.

Ситуация 15. Домашнее задание. Вы задаете домашнее задание. Вы...

57. Даете понять, что домашнее задание должно быть выполнено хорошо, иначе будут плохие оценки.

58. Сообщите, что нужно, чтобы правильно выполнить домашнее задание. Убедитесь, что все понимаете, что требуется для успешного выполнения домашней работы.

59. Предложите несколько различных домашних заданий (например, три) и попросите учеников выбрать несколько из них (например, два).

60. Полагаете, что домашнее задание говорит само за себя и нет нужды все без конца объяснять.

Обработка и интерпретация результатов:

Ключ подсчета по шкалам и субшкалам:

Основные шкалы	Пункты
1. Поддержка автономии	4, 7, 12, 16, 19, 21, 26, 29, 36, 38, 41, 45, 51, 55, 59
2. Структурирующий стиль	1, 5, 9, 15, 18, 23, 28, 31, 34, 39, 44, 46, 50, 54, 58
3. Контролирующий стиль	3, 8, 11, 14, 17, 22, 27, 30, 33, 37, 42, 48, 49, 53, 57
4. Хаотический стиль	2, 6, 10, 13, 20, 24, 25, 32, 35, 40, 43, 47, 52, 56, 60
Субшкалы	
1.1. Вовлеченный стиль	4, 19, 41, 55, 59
1.2. Подстраивающийся стиль	7, 12, 16, 21, 26, 29, 36, 38, 45, 51
2.1. Направляющий стиль	15, 18, 23, 28, 31, 34, 50, 54
2.2. Объясняющий стиль	1, 5, 9, 39, 44, 46, 58
3.1. Требовательный стиль	3, 8, 11, 17, 22, 37, 49, 57
3.2. Доминирующий стиль	14, 27, 30, 33, 42, 48, 53
4.1. Отстраняющийся стиль	20, 24, 25, 32, 35, 40, 47, 52, 56, 60
4.2. Ожидаящий стиль	2, 6, 10, 13, 43

При обработке результатов для каждой из (суб)шкал вычисляется среднее значение по входящим в нее пунктам. Все пункты прямые.

Краткая характеристика шкал и субшкал опросника

Поддерживающий автономии стиль. Цель учителя на уроке и межличностный тон общения — понимание. Учитель стремится максимально понять, учесть и способствовать развитию интересов, предпочтений и отношений учащихся, чтобы поддержать их добровольную включенность в учебный процесс.

Вовлеченный стиль — предполагает совместное участие в учебном процессе. Учитель определяет интересы и предпочтения детей, вступая с ними в диалог и предлагая им внести свой вклад в учебный процесс, учитывает их предложения. По возможности учитель стремится предлагать ученикам выбор способа деятельности на уроке и отслеживает их темп работы.

Подстраивающийся стиль — учитель заботится об интересах и предпочтениях учеников, стремясь найти способы сделать задания интереснее, пытается понять происходящее с позиции обучающихся; дает необходимые пояснения, позволяет ученикам работать в их собственном темпе.

Структурирующий стиль. Цель учителя и межличностный тон общения — осуществление руководства. Оценив возможности и способности учеников, учитель предлагает им стратегии, помощь и поддержку, чтобы они могли ощущать себя компетентными в освоении учебного предмета.

Направляющий стиль — учитель выступает как наставник, заботится о прогрессе учеников, предоставляя соответствующую помощь и поддержку, когда они необходимы; следует по этапам, необходимым для решения задач, чтобы учащиеся их впоследствии усвоили, проводит совместную рефлекссию сделанных ошибок.

Объясняющий стиль — учитель объясняет, сообщает свои ожидания ученикам ясным и понятным образом; знакомит учеников с тем, что они могут ожидать от урока, и отслеживает их прогресс в достижении заранее поставленных целей.

Контролирующий стиль. Учебная цель учителя и межличностный тон общения — давление и доминирование. Учитель стремится добиться того, чтобы ученики вели себя, думали и относились к ситуациям строго так, как он им предписывает, навязывая им свою собственную повестку и выдвигая требования независимо от того, что они думают.

Требовательный стиль — учитель требует дисциплины от учеников, используя активный командный язык общения, указания, не терпит возражений, угрожает санкциями, если те не подчиняются.

Доминирующий стиль — учитель демонстрирует ученикам свою власть, чтобы заставить их подчиняться его указаниям; подавляет учеников, вызывая у них чувства вины и стыда.

Хаотичный стиль. Учебная цель учителя и межличностный тон общения — попустительский. Учитель отстраняется от учеников, что дезориентирует их, поскольку им важно понять, что нужно делать и как развивать свои умения и навыки.

Отстраняющийся стиль — учитель, по сути, отказывается от учеников, позволяя им все делать самостоятельно, ссылаясь на то, что, в конечном счете, им все равно придется научиться брать на себя ответственность.

Ожидаящий стиль — учитель предлагает «свободное» обучение, поддерживая климат, в котором инициатива полностью принадлежит ученикам; склонен ждать, предполагая увидеть, как спонтанно будет развиваться ситуация, не планируя многого и позволяя всему идти своим чередом.

Литература

1. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.А. Тест жизнестойкости: новая методика психологической диагностики личности. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
2. Фомиченко А.С. Особенности влияния характера взаимодействия в системе «учитель-ученик» на процессы обучения и развития школьников (по материалам зарубежных публикаций) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 76—83. DOI:10.17759/jmfp.2019080108
3. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71—77.
4. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J.R., Reeve J. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach // Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 111 (3). P. 497—521. DOI:10.1037/edu0000293
5. Assor A., Kaplan H., Kanat-Maymon Y., Roth G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety: Feelings and Emotions in the Learning Process // Learning and Instruction. 2005. Vol. 15(5). P. 397—413. DOI:10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N., Pshenichniuk D.V. Academic Motivation of Elementary Schoolchildren in Two Educational Systems: Effects of Developmental Education // Psychology in Russia: State of the Art. 2018. Vol. 11 (4). P. 22—39. DOI:10.11621/pir.2018.0402

7. Haerens L., Aelterman N., Vansteenkiste M., Soenens B., Van Petegem S. 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. 2015. Vol. 16. P. 26—36. DOI:10.1016/j.psychsport.2014.08.013
8. Jang H., Reeve J., Deci E. Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure // Journal of Educational Psychology. 2010. Vol. 102 (3). P. 588—600. DOI:10.1037/a0019682
9. Kaap-Deeder J. van der, Vansteenkiste M., Soenens B., Mabbe E. Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control // Developmental Psychology. 2017. Vol. 53(2). P. 237—251. DOI:10.1037/dev0000218
10. Kenny D.A. Measuring Model Fit [Электронный ресурс]. URL: <http://www.davidakenny.net/cm/fit.htm> (дата обращения: 22.08.2020).
11. Mouratidis A., Vansteenkiste M., Michou A., Lens W. 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. 2013. Vol. 23. P. 179—186. DOI:10.1016/j.lindif.2012.09.001
12. Reeve J. Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It // Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory / Eds. W.C. Liu, J.C.K. Wang, R.M. Ryan. Singapore: Springer, 2016. P. 129—152.
13. Reeve J., Jang H., Carrell D., Jeon S., Barch J. Enhancing Students' Engagement by Increasing

- Teachers' Autonomy Support // *Motivation and Emotion*. 2004. Vol. 28(2). P. 147—169. DOI:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
14. Reeve J., Vansteenkiste M., Assor A., Ahmad I., Cheon S.H., Jang H., Kaplan H., Moss J.D., Olausson B.S., Wang C.K.J. The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation // *Motivation and Emotion*. 2014. Vol. 38 (1). P. 93—110. DOI:10.1007/s11031-013-9367-0
15. Reeve J. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive // *Educational Psychologist*. 2009. Vol. 44(3). P. 159—175. DOI:10.1080/00461520903028990
16. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Self-determination theory. Guilford Publications, 2017. 756 p.
17. Sierens E., Vansteenkiste M., Goossens L., Soenens B., Dochy F. The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning // *British Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 79 (1). P. 57—68. DOI:10.1348/000709908X304398
18. Soenens B., Sierens E., Vansteenkiste M., Dochy F., Goossens L. Psychologically Controlling Teaching: Examining Outcomes, Antecedents, and Mediators // *Journal of Educational Psychology*. 2012. Vol. 104 (1). P. 108—120. DOI:10.1037/a0025742
19. Wang J., Wang X. Structural equation modeling: Applications using Mplus. Chichester: John Wiley & Sons, 2020. 512 p.

References

1. Leont'ev D.A., Rasskazova E.A. Test zhiznesteiskosti: novaya metodika psikhologicheskoi diagnostiki lichnosti [Resilience test: new method of psychological diagnostics of personality]. Moscow: Smysl, 2006. 63 p. (In Russ.).
2. Fomichenko A.S. Osobennosti vliyaniya kharaktera vzaimodeystviya v sisteme «uchitel'-uchenik» na protsessy obucheniya i razvitiya shkol'nikov (po materialam zarubezhnykh publikatsii) [Elektronnyi resurs] [The influence of interaction in the «teacher-pupil» system on schoolchildren's learning and development (based on foreign publications)]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 76—83. (In Russ.). DOI:10.17759/jmpf.2019080108
3. Shvartser R., Erusalem M., Romek V. Russkaya versiya shkaly obshchei sameffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [The Russian version of general selfefficacy scale of R. Schwarzer and M. Erusalem]. *Inostrannaya psikhologiya = Inostrannaya Psikhologiya*, 1996, no. 7, pp. 71—77. (In Russ.).
4. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J.R., Reeve J. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 2019. Vol. 111, no. 3, pp. 497—521. DOI:10.1037/edu0000293
5. Assor A., Kaplan H., Kanat-Maymon Y., Roth G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 2005. Vol. 15, no. 5, pp. 397—413. DOI:10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
6. Gordеева Т.О., Сычев О.А., Сиднева А.Н., Пшенничиук Д.В. Academic Motivation of Elementary Schoolchildren in Two Educational Systems: Effects of Developmental Education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018. Vol. 11, no. 4, pp. 22—39. DOI:10.11621/pir.2018.0402
7. Haerens L., Aelterman N., Vansteenkiste M., Soenens B., Van Petegem S. 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*, 2015. Vol. 16, pp. 26—36. DOI:10.1016/j.psychsport.2014.08.013
8. Jang H., Reeve J., Deci E. Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 2010. Vol. 102, no. 3, pp. 588—600. DOI:10.1037/a0019682
9. Kaap-Deeder J. van der, Vansteenkiste M., Soenens B., Mabbe E. Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 2017. Vol. 53, no. 2, pp. 237—251. DOI:10.1037/dev0000218
10. Kenny D.A. Measuring Model Fit [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.davidakenny.net/cm/fit.htm> (Accessed 22.08.2020).
11. Mouratidis A., Vansteenkiste M., Michou A., Lens W. 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*, 2013. Vol. 23, pp. 179—186. DOI:10.1016/j.lindif.2012.09.001
12. Reeve J. Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. W.C. Liu, J.C.K. Wang, R.M. Ryan eds. *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*. Singapore: Springer, 2016, pp. 129—152.
13. Reeve J., Jang H., Carrell D., Jeon S., Barch J. Enhancing Students' Engagement by Increasing

Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 2004. Vol. 28, no. 2, pp. 147—169. DOI:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

14. Reeve J., Vansteenkiste M., Assor A., Ahmad I., Cheon S.H., Jang H., Kaplan H., Moss J.D., Olausson B.S., Wang C.K.J. The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 2014. Vol. 38, no. 1, pp. 93—110. DOI:10.1007/s11031-013-9367-0

15. Reeve J. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 2009. Vol. 44, no. 3, pp. 159—175. DOI:10.1080/00461520903028990

16. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development,

and wellness. Self-determination theory. Guilford Publications, 2017. 756 p.

17. Sierens E., Vansteenkiste M., Goossens L., Soenens B., Dochy F. The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 2009. Vol. 79, no. 1, pp. 57—68. DOI:10.1348/000709908X304398

18. Soenens B., Sierens E., Vansteenkiste M., Dochy F., Goossens L. Psychologically Controlling Teaching: Examining Outcomes, Antecedents, and Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 2012. Vol. 104, no. 1, pp. 108—120. DOI:10.1037/a0025742

19. Wang J., Wang X. Structural equation modeling: Applications using Mplus. Chichester: John Wiley & Sons, 2020. 512 p.

Информация об авторах

Гордеева Тамара Олеговна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Information about the authors

Tamara O. Gordeeva, Full Professor, Lomonosov Moscow State University, Leading Researcher, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev, PhD in Psychology, Research Associate, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Получена 15.09.2020

Received 15.09.2020

Принята в печать 11.02.2021

Accepted 11.02.2021