Р. И. Суннатова

Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий

Взаимодействие между педагогами и обучающимися может быть, как ресурсом формирования взаимопонимания и доверия, так и блоком не только для взаимоотношений, но и для формирования активности и направленности обучающегося на саморазвитие. Проблема эта имеет не малую историю научного изучения, тем не менее практика современной школы еще в большей степени констатирует нерешенность этих трудностей. Мы предположили, что сформированность профессионально значимых коммуникативных навыков педагога может способствовать успешности управления взаимодействием в рамках образовательных и воспитательных задач. Для решения исследовательских задач в эмпирическом исследовании, в котором приняли участие 72 педагога общеобразовательной Московской школы, были использованы две авторские методики, нацеленные на изучение стадий становления субъектности в контексте универсальных учебных действий и профессионально важных коммуникативных качеств педагогов. Полученные результаты свидетельствуют о доминировании деструктивной эмоциональной составляющей коммуникации педагогов, за исключением стремления реализовать поддерживающее отношение к обучающимся. Проведенное исследование позволяет, во-первых, констатировать перспективность использования создаваемых методик как для решения исследовательских задач, так и ряда аспектов психологического сопровождения деятельности педагога. Во-вторых, такие профессионально значимые коммуникативные умения, как: принятие личности обучающегося; создание доверительных отношений и чувства уверенности у ребенка в своих возможностях, а также способность педагога обуздывать себя от давления на обучающихся, может рассматриваться как условие формирования конструктивных отношений.

Ключевые слова: субъектность педагога, универсальные учебные действия, взаимодействие «педагог-обучающиеся», коммуникативные характеристики профессиональной деятельности педагога.

Ссылка для цитирования:

Суннатова Р. И. Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 312-328. doi: 10.32744/pse.2020.1.22

R. I. SUNNATOVA

The subjectivity of a teacher as a subject of universal educational actions

The interaction between teachers and students can be both a resource for the formation of mutual understanding and trust and a barrier not only for the relationships but also for the formation of the student's activity and focus on self-development. Despite the fact that this problem has been studied for quite a long time, the practice of the modern school even more indicates the unresolved nature of these difficulties. It was suggested by the authors that the formation of professionally significant communicative skills of a teacher can contribute to the success of managing interaction in the framework of educational and educational tasks. Two author's methods were used, aimed at studying the stages of formation of subjectivity in the context of universal educational actions and professionally important communicative qualities of teachers, to solve the research problems in an empirical study, which was attended by 72 teachers of a comprehensive Moscow school. The results obtained indicate the dominance of the destructive emotional component of teacher communication, with the exception of the desire to realize a supportive attitude towards students. The study allows, first, to ascertain the prospects of using the created techniques for both solving the research problems and a number of aspects of the psychological support of the teacher. Second, such professionally significant communicative skills as: the ability to accept the learner's personality; the creation of trusting relationships and feelings of confidence in the child in their abilities, as well as the ability of the teacher to curb himself from pressure on students, can be considered as a condition for the formation of constructive relations.

Key words: subjectivity of a teacher, universal educational actions, "teacher-learners" interaction, communicative characteristics of the teacher's professional activity

For Reference:

Sunnatova, R. I. (2020). The subjectivity of a teacher as a subject of universal educational actions. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 43 (1), 312-328. doi: 10.32744/pse.2020.1.22

Введение

Изучению различных аспектов педагогического взаимодействия «педагог – обучающиеся» посвящен достаточно большой ряд психолого-педагогических исследований, в большинстве которых указывается, что доминирование авторитарных или излишне опекающих стилей взаимодействия не способствуют становлению субъектности учащихся и их активной позиции, в том числе и в учебной деятельности. В исследованиях И.В. Дубровиной, Л.М. Митиной и их последователей, посвященных анализу значимых личностных качеств педагогов, обеспечивающих профессиональную успешность, обозначаются такие качества, как: любовь к детям, эмпатия; ответственность, чуткость и др. [1; 2; 3].

Во взаимодействии «педагог – обучающийся», лидером и несущем профессиональную ответственность не только за характер самих отношений, но и за то, каким образом эти отношения предопределяют поведение обучающегося, является педагог. Достижение взаимопонимания и доверия со стороны обучающихся, как одного из результатов взаимодействия «педагог – дети», является зоной профессиональной и персональной ответственности взрослого, как знающего, умеющего и реализующего управление взаимодействием в рамках образовательных и воспитательных задач.

Уже стало традицией, что профессионализм педагога, эффективность его деятельности и даже педагогические способности связываются с определенным набором личностных качеств [4; 5; 6]. Бердниковой Д.В., Печеркиной А.А., Сыманюк Э.Э. описана авторская уровневая модель профессиональной активности. Высшим уровнем профессиональной активности определена активность на уровне личности, которая характеризуется стремлением к самоактуализации, стремлением к смыслу и к общности [4, с. 425]. В исследовании А.А.Федорова, Е.Ю.Илалтдиновой, С.В.Фроловой педагогические способности определены, как представляющие собой сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов и обеспечивающих потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности, как педагогическую одаренность. При этом в представлении об одаренности делают основной упор от знаниевой «предметной» парадигмы до широкого спектра личностных качеств и интенционально-мотивационной структуры личности [5, с. 271]. Проведенное исследование И.В.Фокиной, Е.В.Щеголевой позволяет утверждать, что рефлексивная деятельность является одним из важнейших условий формирования психолого-педагогической компетентности. Рефлексивные умения являются системообразующим фактором профессиональной подготовленности будущих педагогов [6].

Согласно эконихологическим типам взаимодействия (В.И. Панов, 2017), субъект-субъектный тип взаимодействия в системе «учащийся – учитель/образовательная среда» определяется ролевой позицией каждого и имеет три подтипа: субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий. Одной из компетенций педагога В.И. Панов определяет «умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к тому, кого учить, зачем учить, чему учить, как учить, кому и где учить, то есть от педагогов требуется осознанное (рефлексивное) понимание того, на какие дидактические принципы, а также психологические закономерности и особенности развития, учащихся необходимо опираться в своей работе» [7, с. 122]. Иными словами, рефлексивное понимание и реализация педагогом субъект-совместного и/

или субъект-порождающего типов взаимодействия с обучающимися будет способствовать становлению субъектности обучающихся. В.И.Панов делает упор на умение, связанное и с осознанным пониманием обучающегося и с владением дидактики преподавания. Наше исследование выполнено в контексте экопсихологического подхода к изучению не только типов взаимодействия, но и выявления особенностей становления субъектности педагога. Потому необходимо остановиться на теории вопроса о субъектности педагога и о его профессиональном взаимодействии с обучающимися.

В зависимости от различных подходов (деятельностного, субъектно-деятельностного, системно-деятельностного, личностно-деятельностного, акмеологического, антропологического, субъектно-генетического, экопсихологического и др.) различные авторы рассматривают субъектность из разных позиций (личности или деятельности), предлагают структуру субъектности отличающуюся друг от друга, наполняя ее разным содержанием. Общим в этих различающихся позициях является то, что субъектность разными авторами представляется в виде: свойства, характеристики личности, психического образования, в основе которого лежит отношение человека к себе как к деятелю, источнику продуктивной активности, отражающее понимание собственной способности производить значимые преобразования в мире, в других людях, в самом себе.

В поиске движущих сил онтогенетического развития В.Э. Чудновский исследовал источники собственной внутренней активности субъекта и ввел понятие «ядро субъективной активности», которое формируется в процессе взаимодействия «внешнего» и «внутреннего»: «... Человеческий индивид в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не predetermined однозначно ни внешними воздействиями, ни внутренними природными данными. Они – результат их взаимодействия, деятельности индивида как единого саморегулирующего целого» [8, с. 308]. В качестве этого целого выступает субъективная реальность, обладающая относительной самостоятельностью. Она формируется под влиянием объективных условий, но позднее сама начинает влиять на них и создавать себе «малую среду развития», которая свидетельствует об «активности субъективного начала» [там же].

В работах А.В.Брушлинского [9], В.В.Знакова [10], Е.А.Сергиенко [11], Е.Д.Божович [12], направленных на исследование психологии субъекта не просто констатируется его активный характер, но и обращается внимание на «самосозидательную, самопорождающую, самотрансформирующую природу человеческой субъектности» [10, с. 5]. «Личность задает направление психического развития, а субъект – его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека.... Субъектность человека формируется и проявляется в процессе осуществления трех функций: когнитивной, регулятивной и коммуникативной» [11, с.13].

Раскрывая суть экопсихологического подхода к изучению становления субъектности В.И.Панов отмечает, что «процесс обретения психической активности не исчерпывается обретением ею действительного существования в форме психической реальности действия, то есть стадиями становления субъектности. «Следующая стадия должна заключаться в том, чтобы освоенное действие превратилось из объекта усвоения (присвоения) в средство дальнейшего проявления психической активности, когда это действие становится субъективным средством выполнения (или освоения) другого действия, а в предельном варианте — творческого самовыражения индивида» [13, с.116]. В.И. Пановым определены следующие стадии становления субъектности (не обязательно идущие одна за другой, они могут существовать параллельно): 1) субъект мотивации (имеющий потребность); 2) субъект восприятия (наблюдатель); 3) субъект

подражательного действия (подмастерье); 4) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик); 5) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (мастер); 6) субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (критик); 7) субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения (творец) [14; 15; 16].

В педагогической деятельности уровень развития субъектности педагога тесно связан с его способностью выстраивать субъект-субъектные взаимодействия между субъектами образовательной среды. В работах В.И.Панова раскрывается глубокая взаимосвязанность субъектности и типов взаимодействия с субъектами образовательной среды у педагогов. Субъект-субъектный тип взаимодействия В.И. Панов подразделяет на три подтипа: а) субъект-обособленный, в котором каждый из компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность другого компонента; б) субъект-совместный, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенного действия (по терминологии В.В. Рубцова), когда усилия обеих сторон подчинены достижению общей цели, при этом каждая из сторон изначально готова к такому взаимодействию и выполняет свою функцию. В терминологическом плане здесь речь идет не о «педагогическом воздействии», а о «педагогическом взаимодействии»; в) субъект-порождающий подтип взаимодействия в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» характерен для тех ситуаций, когда взаимодействие «учащегося» и «учителя» тоже подчинено достижению единой цели, но оно невозможно без их объединения «в некую субъектную общность», что, в свою очередь, требует от них как субъектов взаимодействия взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности [7; 13; 16].

Реализуя экопсихологический подход, в исследованиях И.В.Плаксиной, М.В.Селезневой, А.В.Капцова, Е.И.Колесниковой были изучены различные особенности или характеристики субъектности педагога [17; 18; 19; 20]. В исследовании И.В.Плаксиной осуществлена попытка изучения субъектности педагога, «реализуемой, проявленной» в личностных особенностях и характеристиках профессиональной идентичности (прагматической, творчески-рациональной, творчески-иррациональной, ригидно-рациональной, агрессивно-рациональной, агрессивно-иррациональной типах идентичности) [17, с. 33]. А.В.Капцовым, Е.И.Колесниковой, М.В.Селезневой был продемонстрирован универсальный (топологический) характер экопсихологической модели на разных контингентах обучающихся применительно к ситуациям освоения действия-образца во взаимодействиях с преподавателем [18; 20]. Однако при этом остались неизученными не только условия развития субъект-порождающих и субъект-совместных типов взаимодействий, но и субъектности самого педагога, как субъекта универсальных учебных действий.

Наше исследование нацелено на выявление и изучение особенностей становления субъектности педагога в контексте универсальных учебных действий. В широком значении термин «универсальные учебные действия» (далее – УУД) означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а также когнитивные, регулятивные

и коммуникативные действия, обеспечивающие успешность деятельности личности в ситуациях оперирования информацией и во взаимодействии с другими. Для решения исследовательских задач необходимо предварительно решить методическую задачу, заключающуюся в создании и апробировании психодиагностической методики, нацеленной на возможность изучения процесса становления субъектности педагога. Мы поставили задачу получения данных для анализа, насколько педагогу свойственны те универсальные учебные действия, которые ему как профессионалу необходимо сформировать у обучающихся, т.е. насколько сам педагог является «носителем» УУД и каковы их особенности на стадиях становления субъектности.

Материалы и методы

Методика с рабочим названием «Становление субъектности в контексте универсальных учебных действий у педагогов» (Р.И.Суннатова, В.И.Панов) находится на стадии создания и апробирования.

Исследовательские ожидания, связанные с этой методикой связаны с возможностью выявления:

- индивидуальных особенностей становления субъектности; возможного «получения» своеобразного профиля доминирования той или иной стадии/этапа становления субъектности в каждой из четырех типах УУД (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);
- возможность получения данных по доминированию направленности «на себя» или «на другого» на каждой стадии становления субъектности и соответственно четырех типов УУД.
- особенностей универсальных учебных действий, в частности, возможность выявления связей УУД с доминирующей стадией становления субъектности, а также связи с направленностью «на себя» или «на другого».

Таблица 1

Пример из методики: «Становление субъектности в контексте универсальных учебных действий у педагогов»

3. Для успешности деятельности с теми, кого я должен организовать, я

1	ищу нестандартные способы взаимодействия с другими	3-2-1-0-1-2-3	ищу нестандартные решения для достижения поставленной передо мной цели
2	обращусь за советом к более опытному, чтобы понять, верны ли действия для достижения целей, поставленных передо мной	3-2-1-0-1-2-3	обращусь за советом к более опытному, верно ли для успешности организации учитывать особенности этих людей
3	выбираю наилучшее, обеспечивающее организацию группы	3-2-1-0-1-2-3	выбираю наилучшее, способствующее решению моих задач
4	делаю как другие, чтобы достичь целей, которые стоят передо мной	3-2-1-0-1-2-3	делаю как другие, чтобы совместная деятельность была эффективной
5	наблюдаю за другими, чтобы понять их	3-2-1-0-1-2-3	наблюдаю за другими, чтобы самому сориентироваться
6	анализирую их ошибки, оцениваю, что поможет для решения задач, поставленных передо мной	3-2-1-0-1-2-3	анализирую их ошибки, чтобы вместе оценить, что поможет успешности совместной работы

Ваш вариант: № _____

Согласно инструкции, респондент информировался о том, что ему предлагаются незаконченные предложения, описывающие ситуации, которые довольно часто случаются со всеми людьми в общении с другими и в жизни вообще. Надо мысленно представить или вспомнить себя в каждой из предлагаемой ситуации, их в методике 8. После каждого незаконченного предложения предлагается таблица с вариантами его продолжения. Внимательно прочитав каждую пару, респондент должен отметить ту цифру: либо слева, либо справа от центра, которое соответствует оценке его привычного поведения в оцениваемой ситуации. Значение цифры соответствует степени выраженности выбираемого варианта. В каждой паре/строке может быть отмечено лишь одно значение справа или слева от центра. Также респонденту предлагалось, при желании написать свой вариант ответа в выделенной строке после таблицы, отметив к какому номеру варианта продолжения предложения, оно относится.

При создании методики, мы не ставили своей задачей оценивать первую стадию становления субъектности – субъекта мотивации, поскольку, апробирование методики проходило на педагогах общеобразовательной школы, которые, безусловно, имеют мотивацию педагогической деятельности.

Четыре шкалы методики соответствуют основным универсальным учебным действиям:

Шкала 1. Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию: умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Примеры из методики:

1. Вспоминая свои ошибки, из-за которых у меня возникали трудности в отношениях с другими, я ...
2. Чтобы сегодняшняя деятельность помогла для моего успеха в будущем, я ...

Шкала 2. Регулятивные УУД обеспечивают организацию своей деятельности:

- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений от него;
- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Примеры из методики:

1. Для успешности деятельности с теми, кого я должен организовать, я...
2. Когда необходимо мобилизоваться для преодоления трудностей в команде, я ...

Шкала 3. Познавательные УУД включают логические действия при работе с академической информацией, а также действия постановки и решения проблем:

- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Примеры из методики:

1. Если возникнет затруднительная ситуация при выполнении задания, связанного с академической информацией, я...
2. При необходимости решить проблему, связанную с анализом новой информации, я...

Шкала 4. Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и

вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с другими людьми. Видами коммуникативных действий являются:

- разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи.

Примеры из методики:

1. При возникновении конфликтной ситуации с другими, я ...

2. Чтобы полно и точно выразить свои мысли в соответствии с ситуацией, я ...

Как видно из таблицы 1, варианты ответов имеют 6 стадий, соответствующих концепции В.И.Панова о стадиях становления субъектности, это: наблюдатель, ученик, подмастерье, критик, мастер, творец. Для нивелирования социально одобряемых ответов, порядок стадий в каждой из 8 ситуаций был «перепутан», также были «перепутаны» ответы слева и справа, относящиеся либо к направленности «на себя», либо «на другого».

В процессе проведения исследования и обсуждения результатов по этой методике, мы выделили еще один критерий анализа процесса становления субъектности педагога. Пока условно, в качестве рабочего определения, критерий назван «направленность на само взаимодействие». Каждый из субъектов взаимодействия имеет возможность выбора: быть заинтересованным в своих интересах; быть заинтересованным в интересах другого; быть заинтересованным в самом взаимодействии. Последний вариант предопределяет такое взаимодействие, когда рефлексией, анализом становятся не только интересы взаимодействующих, но и, что важно, само взаимодействие, которое, безусловно создается самими его участниками. В ситуации педагогического взаимодействия, именно третий вариант предполагается как наиболее продуктивный: во-первых, ответственность за управление взаимодействием «лежит на плечах» педагога; во-вторых, характер этого взаимодействия и может выступать пусковым моментом или наоборот блоком для активности обучающегося. Предполагается, что, если педагог ориентирован на свои, пусть даже педагогические задачи, обучающиеся скорее всего не будут ощущать ту необходимую заинтересованность по отношению к ним, как личностям. Речь идет о доминировании авторитарного стиля. Если педагог заинтересован в большей степени «на других», то, скорее всего, у взаимодействующего, т.е. у обучающихся возникнет ощущение типа «учитель должен научить»; речь идет об излишне опекающем стиле отношения со стороны педагога. Когда же реализуется направленность на само взаимодействие, фокус внимания «уходит» от личностей и личных интересов, и в центре внимания становятся собственно цели совместной деятельности — образовательной деятельности. По-видимому, ориентация на взаимодействие может способствовать авторитетному стилю педагога и соответственно у обучающегося с одной стороны удовлетворяется потребность в признании своей личности, а с другой создается условие для его активности.

Первая апробация опросника проходила в общеобразовательной школе г. Москвы, в которой приняло участие 72 педагога всех звеньев (начальная школа, средняя и преподаватели старших классов). Поскольку в основном были педагоги женского пола, то не было возможности выявить гендерные различия. Ниже, в таблице 2 приводятся результаты дескриптивной статистики.

Таблица 2

Данные дескриптивной статистики методики «Становление субъектности и универсальных учебных действий у педагогов»

№	Стадии	УУД	Станд. отклонение	Асимметрия	Экссесс	Колмаг.-Смир.		Альфа-Кронб
						Ст.критерия	Асимпт. знач.	
1	Наблюдатель	Личност	3,66	,243	-,252	,091	,200	,906
		Познав.	3,55	-,138	-,036	,134	,016	,907
		Регулят.	3,79	,474	-,357	,144	,007	,906
		Коммун	3,77	,178	,183	,096	,200	,907
2	Подмастерье	Личност	3,44	,290	-1,093	,127	,031	,906
		Познав.	3,41	,320	-,045	,126	,031	,909
		Регулят.	3,06	,364	-,324	,137	,014	,906
		Коммун	3,46	,712*	1,516*	,138*	,012*	,907
3	Ученик	Личност	4,01	,462	-,200	,141	,009	,905
		Познав.	3,03	,082	-,357	,157	,002	,909
		Регулят.	4,04	,443	,347	,191	,000	,906
		Коммун	2,90	,885*	2,310*	,199*	,000*	,908
4	Критик	Личност	3,00	,031	,205	,154	,003	,908
		Познав.	3,21	-,224	-,077	,119	,054	,908
		Регулят.	3,46	,271	-,974	,129	,025	,906
		Коммун	3,20	,818*	2,381*	,121*	,045*	,907
5	Мастер	Личност	3,21	-,279	-,302	,179	,000	,909
		Познав.	3,63	-,123	-,789	,145	,006	,907
		Регулят.	3,38	-,138	-1,039	,134	,017	,906
		Коммун	3,75	,680*	1,049	,097	,200	,907
6	Творец	Личност.	3,41	,120	-,544	,099	,200	,907
		Познав.	3,16	,077	,469	,135	,016	,908
		Регулят.	4,00	,581	,547	,130	,024	,905
		Коммун	3,59	-,115	-,631	,161	,001	,906
И Т О Г	Личностные		13,65	-,060	-,952	,073	,200	,900
	Познавательные		13,18	-,220	,723	,099	,200	,910
	Регулятивные		16,01	-,261	-,514	,090	,200	,903
	Коммуникат-е		13,26	,332	,501	,060	,200	,900

Примечание:

Стандартная Ошибка асимметрии: 0,325. Стандартная ошибка эксцесса: 0,639. 0,200 – нижняя граница истинной значимости. * – результаты, не отвечающие требованиям (необходима редакция текста утверждений). Альфа-Кронбаха по всей методике: 0,910

Полученные данные по психометрическим показателям создаваемого опросника позволяют осуществить анализ, за исключением результатов по коммуникативным УУД по следующим стадиям становления субъектности: подмастерье, ученик, критик и мастер (в таблице 2 результаты, не отвечающие требованиям психометрических показателей методики, отмечены *).

Другой методикой, с результатами которой мы планируем провести корреляционный анализ, с целью изучения возможных связей становления субъектности педагога

и профессионально значимых коммуникативных характеристик, является методика «Коммуникативные качества педагогов» [21]. Поскольку эта методика не была опубликована на русском языке, кратко представим ее структуру. Методика состоит из четырех шкал:

1. «Принятие другого таким, каков он есть» – в этой, ставшей обиходной фразе утрачивается идея, что педагог в процессе профессионального взаимодействия с субъектами образовательной деятельности способствует личностным позитивным трансформациям. В таком случае, возникает необходимость анализа, что именно педагогом, безусловно, принимается в обучающемся, а что становится «целью» воздействия для обеспечения личностных позитивных изменений учащегося. Слово «принятие» относится к безоценочному отношению к собственно личности субъекта взаимодействия. Очевидно, что вся деятельность педагога пронизана оценкой активности ученика, включая его успехи/неуспехи в учебной деятельности, а также его поведения. Более того, обучающийся нуждается в оценке, как обратной связи, благодаря которой он информирован и сориентирован по поводу своих активностей. Суть принятия обучающегося таким, каков он есть заключается в оценке исключительно его действий, поступков, результатов активностей, намерений, но ни в коем случае собственно его личности. Можно оценить: «контрольная работа выполнена хорошо/плохо», но не допустимо «ты хорошо/плохо выполнил контрольную работу». Исключение личного местоимения в обращении и фокусировка на действии, защищая личность обучающегося реализует безусловное принятие самой личности, при этом сохраняется необходимость и важность обратной связи от учителя. Таким образом, обратная связь включает необходимость не только оценки, но и информации, включая обсуждение тех ошибок, которые «привели» обучающегося к снижению успешности при выполнении учебного задания. Очевидно, что любой процесс обучения, а тем более детей включает возможность ошибок, погрешностей, не точностей. Таким образом «объектом» оценивания могут быть активности, исходящие от субъекта деятельности, но ни в коем случае не сама Личность.

2. «Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия» – без чувства безопасности, защищенности, уважения и доверия к педагогу обучающимся сложно и трудно достичь успешности не только в учебном процессе, но и вообще в жизнедеятельности класса/школы. Непослушание, капризы, сопротивление, иногда открытая конфронтация учащихся, которые имеют место быть в жизни школы, как правило, могут быть реакцией на отсутствие доверительной атмосферы.

3. «Создание у обучающихся чувства веры в свои возможности» – один из ключевых аспектов, которое целенаправленно создается педагогом в рамках образовательной деятельности.

4. «Способность профессионала обуздывать себя от вмешательства и давления на другого» – уважение к свободе выбора ребенка, отказ от манипулирования предполагают Быть рядом с ребенком, со-действовать, со-трудничать, со-проводать его особенно при решении затруднительных жизненных ситуаций.

Каждая шкала включает 12 пунктов, представляющих собой ситуации взаимодействия человека с человеком. Например, ситуация № 1: «Человек страдает и не верит в то, что он может преодолеть трудности». Каждая ситуация оценивается респондентом методом семантического дифференциала 8-ю парами прилагательных, которые представляют деятельность и эмоциональную компоненты. Деятельностная компонента общения: поведение, стремления, мотивы, например, «включенность – от-

страненность». Эмоциональная компонента: состояния и эмоции, например, «притягательность – неприязненность».

Апробация методики проводилась в несколько этапов, на основе полученных данных и результатов психометрического анализа осуществлялась редакция формулировок текста ситуаций, прилагательных/наречий и инструкции методики.

С целью доказательства верности распределения пар характеристик на деятельность и эмоциональную компоненты во взаимодействии профессионала был проведен факторный анализ. Выделенные факторы и полученные факторные нагрузки подтвердили соответствие эмпирического распределения характеристик теоретическому. Далее был проведен математический анализ на предмет согласованности пунктов методики. В результате были получены достаточно надежные коэффициенты, свидетельствующие о высоком уровне согласованности. Это позволило осуществить проверку согласованности 12 ситуаций 4-м шкалам. Так, «Способность педагога принимать учащегося таким, какой он есть» получает коэффициент согласованности 0,789 – деятельностьная компонента и 0,730 по эмоциональной компоненте. Шкала «Создание доверительного отношения» соответственно 0,779 и 0,748 по коэффициенту согласованности. «Создание у обучающегося чувства уверенности в своих возможностях»: деятельностьная компонента 0,837 и эмоциональная компонента 0,826 по коэффициенту согласованности. Как видно из полученных данных коэффициенты по деятельностиной компоненте всегда более согласованы, нежели коэффициенты по эмоциональной компоненте. Эта тенденция, а именно некоторая амбивалентность эмоциональных состояний характерна анализируемым характеристикам профессиональных умений.

Таблица 3

Данные проверки на надежность-согласованность шкал методики
«Коммуникативные качества педагогов»

Альфа-Кронбаха для всех "подпунктов" методики = 0,848	
Надежность шкалы целиком	Значение коэффициента Альфа-Кронбаха
Принятие других...	0,758
Создание доверительного отношения	0,757
Поддерживающее отношение...	0,668
Уважение к свободе выбора другого...	0,798

Полученные данные демонстрируют достаточно высокие показатели надёжности по всем вариантам измерения.

Результаты исследования

Поскольку результаты дескриптивной статистики данных, полученных по методике, которая пока имеет рабочее название «Становление субъектности в контексте универсальных учебных действий у педагогов» позволяют перейти к решению исследовательских задач, мы предварительно представим в таблице 4 то, что было получено на 72 респондентах.

Таблица 4

Стадии становления субъектности в контексте УУД у педагогов (в %)

№	Стадии становления субъектности	УУД	Направленность на свои интересы		0	Направленность на интересы других	
			Высокий уровень	Низкий уровень		Низкий уровень	Высокий уровень
1	Наблюдатель	Личност.	1,8	22,2*	7,4	42,6	25,9
		Познав.	1,8	35,2*	1,8	42,6	18,5
		Регулят.	1,8	16,6	-	46,3	35,2
		Коммун.	1,8	27,7*	-	44,4	24,0
2	Подмастерье	Личност.	-	12,9	5,5	31,5	46,3
		Познав.	3,7	11,1	12,9	42,6	27,7
		Регулят.	-	5,5	3,7	42,6	46,3
3	Ученик	Личност.	5,5	11,1	3,7	44,4	33,3
		Познав.	11,1	51,8**	5,5	29,6	1,8
		Регулят.	7,4	12,9	3,7	55,5	18,5
4	Критик	Личност.	3,7	25,9*	5,5	55,5	9,2
		Познав.	3,7	25,9*	5,5	48,1	14,8
		Регулят.	-	12,9	1,8	38,8	46,3
5	Мастер	Личност.	-	16,6	12,9	50,0	20,4
		Познав.	1,8	20,4*	5,5	40,7	31,5
		Регулят.	-	11,1	5,5	46,3	37,0
6	Творец	Личност.	1,8	18,5	3,7	50,0	25,9
		Познав.	3,7	22,2*	11,1	50,0	12,9
		Регулят.	5,5	12,9	1,8	46,3	33,3
		Коммун.	-	22,2*	1,8	46,3	29,6
И Т О Г	Личностные		1,8	12,9	-	51,8	33,3
	Познавательные		7,4	14,8	9,3	51,8	12,9
	Регулятивные		1,8	3,7	2,8	45,9	36,1

Примечание: * - направленность на свои интересы.

Полученные результаты (см таблицу 4) демонстрируют выраженную тенденцию направленности педагогов на другого на каждой стадии становления субъектности. Однако, надо отметить, на низком уровне проявления этой тенденции. Тем не менее, около четверти и более педагогов проявили тенденцию направленности на свои интересы (в таблице 2 указано *). Анализ данных первой версии создаваемого опросника выявил одно существенное несоответствие некоторых утверждений опросника идеи выделить из трех направленностей: на свои (педагогические) интересы, на другого (на обучающегося), на цели взаимодействия, третью, по нашему предположению наиболее конструктивную направленность в педагогическом взаимодействии. Теоретически мы предполагали, что будем выявлять направленность не на другого, а на характер взаимодействия, за которое «отвечает» педагог. Но не все формулировки утверждений, к сожалению, соответствуют направленности на взаимодействие. Потому при анализе данных и даже в названии таблицы указывается «направленность на другого». На следующем этапе исследования все

указанные неточности будут устранены, но выводы мы можем теперь сформулировать не по предполагаемой идее, а по полученному фактически материалу, т.е. направленность педагогов на другого, т.е. на обучающегося, а не на собственно характер взаимодействия с ними. Девять из 20 показателей оценки направленности, т.е. чуть меньше половины относятся к направленности на себя у четверти опрошенных педагогов, что соответствует описанию во многих исследованиях того факта, что педагогам свойственен авторитаризм и излишнее давление на обучающихся. Еще раз подчеркнем, что основная выявленная тенденция заключается в следующем: примерно половине опрошенных педагогов свойственна направленностью на другого, в которой присутствует не продуктивный компонент, связанный с излишне опекающим типом отношения к обучающимся. Не смотря на указанные рабочие, временные недостатки создаваемого опросника, мы можем провести корреляционный анализ с результатами по другой методике («Коммуникативные качества педагогов»), поскольку психометрические показатели позволяет это осуществить, кроме данных по коммуникативным УУД.

Таблица 5

Результаты по методике коммуникативные качества педагога (n=60, в %)

№	Шкалы	Поведение, стремление		Состояния и эмоции	
		«+»	«-»	«+»	«-»
1.	Принятие личности другого таким, каков он (а) есть.	11.6	56.6	8.3	76.6
2.	Создание доверительного отношения.	31.6	21.6	13.3	44.9
3.	Поддерживающее отношение к другим или создание у другого чувства уверенности в своих возможностях.	55.0	14.9	16.6	38.3
4.	Способность человека обуздывать себя от вмешательства, советов, давления на другого. Отказ от манипулирования.	20.0	36.6	10.0	78.3

Полученные результаты демонстрируют, что в эмоциональном плане у педагогов доминируют негативные состояния, кроме ситуации поддерживающего отношения, которое получила позитивный результат и на поведенческом уровне. Важная составляющая профессионально значимого коммуникативного качества – способность не давить на другого, в данном случае на обучающегося, получило доминирование, как в эмоциональном, так и в поведенческом компонентах. В целом полученные результаты свидетельствуют о доминировании деструктивной эмоциональной составляющей коммуникации педагогов, за исключением стремления реализовать поддерживающее отношение к обучающимся.

Обсуждение результатов

Перейдем к данным корреляционного анализа, цель которого выявить возможные связи между стадиями становления субъектности педагогов в контексте УУД с профессионально значимыми коммуникативными характеристиками педагогической деятельности.

Таблица 6

Связи между стадиями становления субъектности педагогов в контексте УУД
с коммуникативными характеристиками педагогов

№	Стадия	УУД	Шк 1- при- нятие других	Шк 2 создан. до- верит. отн	Шк 3 созд уверен. у друг	Шк 4 отказ от давления на др.	
			Эмоц	Эмоц	Эмоц	Пов	Эм
1	1.Наблюдатель	Познав.		-,308*			
		Регулят.			-,349**		-,275*
2	3.Ученик	Личност.			-,271*		
		Познав.				,344*	
		Регулят.			-,270*		
3	4.Критик	Регулят.	-,317*	-,400**	-,515**		-,362**
4	5.Мастер	Регулят.			-,325*		
И Т О Г	Личностные			-,270*			
	Познавательные						
	Регулятивные			-,412**		-,304*	
	Коммуникативные			-,328*		-,319*	

Примечание: * - уровень значимости при $p < 0,05$; ** - уровень значимости при $p < 0,001$;

Наибольшая представленность значимых отрицательных связей выявлена между шкалой «Создание у обучающихся чувства веры в свои возможности» и на стадиях становления субъектности «наблюдатель (регулятивное УУД), ученик (личностное и регулятивное), критик и мастер (регулятивное УУД)». Отрицательная связь свидетельствует в первую очередь о том, что сформировать у обучающегося чувство веры в свои возможности в рамках взаимодействия с ними – довольно сложно достигаемое профессиональное умение, которое должно не только осознаваться, как необходимое профессиональное знание/умение, но и необходимо понимание как его реализовать. Формирующаяся у ребенка в процессе жизнедеятельности вера в свои возможности не может быть результатом лишь понимания со стороны взрослых. Вера в свои силы формируется не на наличии похвал и отличных оценок, вера формируется на основе глубокого прочувствования искреннего принятия другим человеком, в частности взрослым, что вызывает доверие, принятие себя, что и порождает возможность осознания в себе сил и способностей. Вот почему значимые связи в большей степени выявлены в эмоциональных аспектах, а не поведенческих.

На стадии «критик» получены значимые отрицательные связи во всех четырех показателях методики коммуникативных навыков педагогов (эмоциональный аспект): «Принятие другого таким, каков он есть»; «Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия»; «Способность профессионала обуздывать себя от вмешательства и давления на другого»; «Создание у обучающихся чувства веры в свои возможности». Позволим проинтерпретировать полученные данные следующим образом: действительно при критическом анализе действий обучающихся, направленность педагога ориентирована на другого, т.е. невольно происходит оценка лич-

ности обучающегося (а не того, что он делает или сделал), это и создает выявленную деструктивность самого взаимодействия. Вместо ожидаемых позитивных изменений после критического анализа, обучающиеся «ведут себя» не в соответствии с логикой педагога. Если бы фокус внимания был бы на действиях, операциях выполняемых обучающимся, то, безусловно, создавалось бы безоценочное отношение, что способствовало, как достижению педагогических целей, так и созданию ситуации стимулирования активности обучающегося.

Единственная положительная связь выявлена между способностью профессионала обуздывать себя от вмешательства и давления на другого на поведенческом уровне и стадией «ученика» в познавательном УУД.

Заключение

Отдавая отчет в том, что методика «Стадии становления субъектности педагога» проходит первую апробацию и, что только в процессе проведения исследования была окончательно сформулирована идея о продуктивности направленности не на себя или на обучающегося, а именно на сам процесс взаимодействия, мы ставим перед собой задачу по внесению коррективов в текст опросника с целью реализации этой идеи. Обсуждение полученных результатов с педагогами, принимавшими участие в этом исследовании в формате тренинга по развитию профессионально значимых коммуникативных качеств, также подтвердило правомерность и необходимость дальнейшего изучения становления субъектности педагога как условия, способствующего формированию субъект-совместного и субъект-порождающего типов взаимодействия с обучающимися. Нами получены результаты, доказанные методами математической статистики, что становление субъектности педагога реализуется, осуществляется в функциях универсальных учебных действий: познавательной, регулятивной и коммуникативной.

Проведенное исследование позволяет, во-первых, констатировать перспективность использования создаваемых методик как для решения исследовательских задач, так и ряда аспектов психологического сопровождения деятельности педагога. Во-вторых, направленность педагога на собственно взаимодействие с обучающимися может рассматриваться как ресурс формирования взаимопонимания и доверия с ним. Условием формирования конструктивных отношений могут рассматриваться такие профессионально значимые коммуникативные умения, как: принятие личности обучающегося; создание доверительных отношений и чувства уверенности у ребенка в своих возможностях, а также способность педагога обуздывать себя от давления на обучающихся. Соответственно у обучающегося удовлетворяется потребность в признании своей личности, что обуславливает создание условия для проявления его активности.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ грант №17-06-00871 "Психодидактический подход к развитию субъектных качеств обучающихся и педагогов на основе эконейропсихологической модели становления субъектности"

ЛИТЕРАТУРА

1. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014.
2. Дубровина И.В. Психологические аспекты психического здоровья детей и школьников // Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ИЦ «Академия», 1997.
3. Митина Л.М. Система «Наука – образование – профессия» как стратегический ресурс и инновационная реализация развития человеческого капитала в обществе XXI века. Сборник статей «Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход» / Под общ. ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательство «Перо», 2019. 559 с. URL: http://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK_PI_RAO_2019_2.pdf (дата обращения: 12.12.2019)
4. Бердникова Д.В., Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э. Модель профессиональной активности педагога. Сборник статей «Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход» / Под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2019. 559 с.
5. Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 262-274. doi: 10.32744/pse.2019.1.19
6. Фокина И.В., Щеголева Е.В. Рефлексия как условие формирования психологической компетентности у студентов – будущих педагогов // Перспективы науки и образования. 2015. № 1 (13). С. 101-106.
7. Панов В.И. Субъект-средовые взаимодействия: экпсихологический подход к развитию психики (Коллективная монография) / Под. ред. М.О. Мдивани. М.: Изд-во «Перо», 2017.
8. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 768 с.
9. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
10. Знаков В.В. Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. 2017, № 2. С. 3-16.
11. Сергиенко Е.А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. 2013, Т. 34, № 2. С. 5-16.
12. Божович Е.Д. Позиция субъекта учения: личностные и когнитивные факторы // Вопросы психологии. 2017. № 6. С. 19-30.
13. Панов В.И. Экпсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. 304 с. С. 116-117.
14. Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экпсихологическая модель становления субъектности. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 4. С. 16-25. DOI: 10.11621/vsp.2016.04.16
15. Панов В.И. Субъект и субъектность: от феномена к процессуальности // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С.341-356.
16. Панов В.И. Теоретическое обоснование экпсихологической (онтологической) модели становления субъектности // Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 61-88.
17. Плассина И.В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, 2016, 25 (44), С. 86-97.
18. Селезнева М.В. Экпсихологическая модель субъектности как психодидактическое условие становления профессиональной компетенции преподавателя. Личность профессионала: развитие, образование, здоровье. 2017. № 2. С. 42-51.
19. Капцов А.В., Панов В.И. Типология межличностных взаимодействий с позиции экпсихологического подхода. В кол. монографии «Экпсихологические исследования - 4». Под ред. В.И. Панова. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», СПб.: Нестор-История, 2016. С. 141-156.
20. Panov V.I., Kapsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis of stages of agency formation. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018). pp. 515-523. doi: 10.15405/epsbs.2018.11.02.57
21. Sunnatova R.I. Teacher's Communicative Skills Generating 'Subject – Subject' Interaction. International Conference on Psychology and Education. Volume XLIX. November 2018, pp. 659-664. URL: <https://www.futureacademy.org.uk/publication/epsbs/ICPE2018EpSBS/> (дата обращения: 12.12.2019)

REFERENCES

1. Mitina L.M. Psychology of personal and professional development of subjects of education. Moscow; Saint-Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2014. (in Russian)
2. Dubrovina I.V. Psychological aspects of the mental health of children and schoolchildren / Guide of a practical psychologist: Mental health of children and adolescents in the context of psychological service / Ed. I.V. Dubrovina. Moscow, Academy Publ., 1997. (in Russian)

3. Mitina L.M. The system "Science - Education - Profession" as a strategic resource and innovative implementation of the development of human capital in the 21st century society. Collection of articles "Science - Education - Profession: Systematic Personally-Developing Approach" / Ed. ed. L.M. Mitina. Moscow, Publishing House "Pero", 2019. 555 p. Available at: http://www.pirao.ru/upload/iblock/0eb/SBORNIK_PI_RAO_2019_2.pdf (accessed 12 December 2019) (in Russian)
4. Berdnikova D.V., Pecherikina A.A., Symanyuk E.E. Model of professional activity of a teacher. Collection of articles "Science - Education - Profession: Systematic Personally-Developing Approach" / Ed. ed. L.M. Mitina. Moscow, Publishing House "Pero", 2019. 555 p. (in Russian)
5. Fedorov A.A., Ilaltdinova E.Yu., Frolova S.V. Pedagogical giftedness: psychological and pedagogical decisions of identification, selection and maintenance. *Perspectives of science and education*, 2019, no 1 (37), pp. 262-274. doi: 10.32744/pse.2019.1.19 (in Russian)
6. Fokina I.V., Schegoleva E.V. Reflection as a condition for the formation of psychological competence among students - future teachers. *Perspectives of science and education*, 2015, no. 1 (13), pp. 101-106. (in Russian)
7. Panov V.I. Subject-environmental interactions: an ecopsychological approach to the development of the psyche (Choldic Monograph) / Under. ed. M.O. Mdivani. Moscow, Publishing House "Feather", 2017. (in Russian)
8. Chudnovsky V.E. The formation of personality and the problem of the meaning of life: Selected works. Moscow, Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh, Publishing house of NPO MODEK, 2006. 768 p.
9. Brushlinsky A.V. Selected psychological works. Moscow, Publishing House "Institute of Psychology RAS", 2006. (in Russian)
10. Signs V.V. A new stage in the development of psychological research of the subject. *Voprosy psikhologii*, 2017, no. 2, pp. 3-16. (in Russian)
11. Sergienko E.A. The problem of the relationship between the concepts of subject and personality. *Psychological journal*, 2013, vol. 34, no. 2, pp. 5-16. (in Russian)
12. Bozhovich E.D. The position of the subject of learning: personal and cognitive factors. *Voprosy psikhologii*, 2017, no. 6, pp. 19-30. (in Russian)
13. Panov V.I. Ecopsychology: A Paradigm Search. Moscow; Saint-Petersburg, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Nestor-Istoriya Publ., 2014. 304 p. (in Russian)
14. Panov V.I. Stages of mastering professional actions: an ecopsychological model of the formation of subjectivity. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 2016, no. 4, pp. 16-25. DOI: 10.11621/vsp.2016.04.16 (in Russian)
15. Panov V.I. Subject and subjectivity: from the phenomenon to processuality / Human psychology as a subject of knowledge, communication and activity / Otv. ed. V.V. Znakov, A.L. Zhuravlev. Moscow, Publishing House "Institute of Psychology RAS", 2018, pp. 341-356. (in Russian)
16. Panov V.I. Theoretical substantiation of the ecopsychological (ontological) model of the formation of subjectivity // Formation of the subjectivity of the student and teacher: ecopsychological model. Moscow, PI RAO; Saint-Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2018, pp. 61-88. (in Russian)
17. Plaksina I.V. Characteristics of pedagogical subjectivity. *Bulletin of Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletov*, 2016, no. 25 (44), pp. 86-97. (in Russian)
18. Selezneva M.V. Ecopsychological model of subjectivity as a psychodidactic condition for the formation of a teacher's professional competence. *The personality of a professional: development, education, health*, 2017, no. 2, pp. 42-51. (in Russian)
19. Kaptsov A.V., Panov V.I. Typology of interindividual interactions from the perspective of the ecological psychological approach. In count monographs "Ecopsychological research - 4". Moscow, Federal State Budgetary Institution "Psychological Institute of the Russian Academy of Education", Saint-Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2016, pp. 141-156. (in Russian)
20. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis of stages of agency formation. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018)*. pp. 515-523. doi: 10.15405/epsbs.2018.11.02.57
21. Sunnatova R.I. Teacher's Communicative Skills Generating 'Subject - Subject' Interaction. *International Conference on Psychology and Education*. Volume XLIX. November 2018, pp. 659-664. Available at: <https://www.futureacademy.org.uk/publication/epsbs/ICPE2018EpSBS/> (accessed 12 December 2019)

Информация об авторе

Суннатова Рано Иззатовна
(Россия, Москва)

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

E-mail: sunrano@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7642-9941

Information about the author

Rano I. Sunnatova
(Russia Moscow)

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

E-mail: sunrano@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7642-9941