



А. В. Чагина, А. А. Максименко

Взаимосвязь эмпатии с профессиональными стилями в работе российских учителей

Введение и проблема. Профессионально важным качеством личности учителя является эмпатия, при этом взаимосвязь эмпатии с различными профессиональными стилями учителей является недостаточно исследованной областью педагогического знания. *Целью исследования* явилось установление взаимосвязи эмпатии с профессиональными стилями в работе российских учителей.

Материалы и методы. В исследовании были задействованы следующие методики. Профессиональные стили педагогов оценивались с помощью опросника «Учительские стили» (N. Aelterman), представленные типологией: контроль, хаос, структура, автономия. Уровень эмпатии фиксировался с помощью методики, специально разработанной для диагностики эмпатии у учителей: опросник «Шкала эмпатии учителей» (Wang). В онлайн опросе приняло участие 116 учителей (из них 5,2 % мужчин и 94,8 % женщин, средний возраст опрошенных $M=45,04$ года; $SD=11,22$ года).

Результаты. Обнаружена значимая взаимосвязь между фактором пола и поддержкой контроля (требовательностью). Фактор возраста оказался взаимосвязан отрицательно с поддержкой хаоса (отказом) ($r=-0,19$, при $p<0,05$) и положительно с поддержкой автономии (участием) ($r=0,26$, при $p<0,05$). Степень религиозности оказалась значимо взаимосвязана с 2-мя педагогическими стилями: отрицательно с поддержанием контроля (доминированием $r=-0,21$, при $p<0,05$ и требовательностью $r=-0,19$, при $p<0,05$) и положительно с поддержанием автономии (участием $r=0,18$, при $p<0,05$). Взаимосвязей между учительскими стилями и уровнем субъективного дохода и другими социально-демографическими переменными (например, уровнем образования) не обнаружено. С эмпатией профессиональные стили связаны посредством отрицания хаоса (отказа) ($p<0,05$) и отрицания контроля (требовательности) ($p<0,01$). С самооэффективностью профессиональные стили учителей взаимосвязаны с разъяснением, элементами самостоятельности педагога и его навыками организации дистанционной образовательной деятельности.

Заключение. В ходе анализа полученных данных удалось обнаружить корреляционные взаимосвязи между профессиональными стилями и степенью эмпатии, а также уровнем самооэффективности учителей и другими важными социально-демографическими факторами.

Ключевые слова: учительские роли, учительские стили, средняя общеобразовательная школа, эмпатия, российские учителя

Ссылка для цитирования:

Чагина А. В., Максименко А. А. Взаимосвязь эмпатии с профессиональными стилями в работе российских учителей // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 419-432. doi: 10.32744/pse.2022.6.24



A. V. CHAGINA, A. A. MAKSIMENKO

The relationship of empathy with professional styles in the work of the Russian teachers

Introduction and problem. Empathy is a professionally important quality of a teacher's personality, while the relationship of empathy with various professional styles of teachers is an insufficiently researched area of pedagogical knowledge. *The aim of the study* was to establish the relationship of empathy with professional styles in the work of Russian teachers.

Materials and methods. The following techniques were used in the study. Professional styles of teachers were evaluated using the questionnaire "Teacher styles" (N. Aelterman), represented by the typology: control, chaos, structure, autonomy. The level of empathy was recorded using a technique specially developed for the diagnosis of empathy in teachers: the questionnaire "Teacher Empathy Scale" (Wang). 116 teachers took part in the online survey (5.2 % of them were men and 94.8 % were women, the average age of the respondents was $M=45.04$ years; $SD=11.22$ years).

Results. A significant relationship was found between the gender factor and control support (exactingness). The age factor turned out to be negatively correlated with support for chaos (rejection) ($r=-0.19$, at $p<0.05$) and positively with support for autonomy (participation) ($r=0.26$, at $p<0.05$). The degree of religiosity turned out to be significantly interrelated with 2 pedagogical styles: negatively with maintaining control (dominance $r=-0.21$, at $p<0.05$ and demanding $r=-0.19$, at $p<0.05$) and positively with maintaining autonomy (participation $r=0.18$, at $p<0.05$). There are no correlations between teaching styles and the level of subjective income and other socio-demographic variables (for example, the level of education). Professional styles are associated with empathy through the denial of chaos (refusal) ($p<0.05$) and the denial of control (demanding) ($p<0.01$). With self-efficacy, professional styles of teachers are interrelated with explanation, elements of the teacher's independence and his skills in organizing distance educational activities.

Conclusions. During the analysis of the data obtained, it was possible to find correlations between professional styles and the degree of empathy, as well as the level of self-efficacy of teachers and other important socio-demographic factors.

Keywords: teaching roles, teaching styles, secondary school, empathy, Russian teachers

For Reference:

Chagina, A. V., & Maksimenko, A. A. (2022). The relationship of empathy with professional styles in the work of the Russian teachers. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 60 (6), 419-432. doi: 10.32744/pse.2022.6.24

Введение

В эпоху противостояния эмоционального и искусственного интеллектов весьма весомое преимущество человеку обеспечивается эмпатией. Многие инициативы Юнеско направлены на развитие эмпатии и критического мышления с поощрением социально активной позиции гражданина [14].

Каждого учителя отличает своя индивидуальность, темперамент, опыт и убеждения, которые формируют его личный стиль преподавания. Стили преподавания являются ведущими факторами, которые формируют и обеспечивают успех очень сложного процесса преподавания и обучения [12]. Г. Кучинскас [25] пришел к выводу, что стиль преподавания преподавателя является одним из наиболее важных факторов, влияющих на среду обучения. А. Грегорк [18] сообщает, что стиль преподавания учителей – это их личное поведение, а средства массовой информации, которые они используют, предназначены для передачи данных и информации учащимся. А. Граша [17] утверждает, что стили преподавания представляют собой модель потребностей, убеждений и поведения, демонстрируемых учителями в классе. Для Д. Колба [24] стиль обучения означает способы, которыми человек предпочитает получать и обрабатывать информацию. Согласно Р. Данну и К. Данну [13], индивидуальный стиль обучения – это способ, с помощью которого люди начинают концентрироваться на новой и сложной информации, обрабатывать и усваивать ее. Учение также обнаружили, что большинство учителей преподают в соответствии с тем стилем, как их учили [3]. Стиль преподавания может ускорить адаптацию учащихся к учебной среде и развить соответствующие навыки во время процесса обучения [11]. Это также может повлиять на качество процесса обучения [32].

П. Джарвис [22] с точки зрения методов обучения выделяет 3 стиля преподавания: а) контролируемый дидактический стиль с помощью лекций и записей студентов; б) сократический стиль, когда учитель задает вопрос, а студенты отвечают; в) фасилитаторский стиль – это когда учитель готовит среду обучения, а сами студенты несут ответственность за свое образование.

А. Граша [17] предложил интегрированную модель обучения с пятью различными стилями преподавания: экспертный, формально-авторитарный, стиль личного примера, посреднический (фасилитатор), делегирующий. Им предположено, что каждый учитель обладает каждым из пяти стилей в различных степенях и на практике часто демонстрирует сочетание различных стилей преподавания.

В классификации П. Бирна и Б. Лонга [6] происходит разделение учителей на: 1) напористых (направляющих учащихся и обеспечивающих обратную связь), 2) наводящих на размышления (обобщающих и активизирующих предыдущие знания учащихся), 3) рефлексирующих (выслушивающих опыт учащихся, исследуя их понимание), и 4) стимулирующих (способствующих выразительности учащегося, автономному обучению и принятию решений).

Р. Липпитт и Р. Уайт [27] на группах детей, посещающих клубы досуга, обнаружили у учителей три педагогических стиля, а именно авторитарный стиль, демократический стиль и стиль невмешательства. Такой же классификации придерживается и отечественный исследователь О.Л. Подлиняев [1]. В. Фрунза [16] конкретизирует эту классификацию, расширяя авторитарный стиль до репрессивного и диктаторского,

демократический до «вакуумного», навязчивого и харизматичного, а стиль невмешательства – до стилия отказа /отрицания и стилия ложной демократии.

А.К. Онштейн и Х.К. Миллер [31] стили преподавания подразделяют на выразительный и инструментальный. Первый относится к эмоциональным отношениям, созданным учителем к ученику или классу в целом, включая теплоту, авторитет, симпатию, доверие и некоторые эмоциональные аспекты, проявляемые учителем, инструментальный стиль относится к тому, как учителя выполняют задание для оказания помощи учащимся в планировании урока, установлении стандартов в классе и обеспечении того, чтобы учащиеся соответствовали установленным стандартам.

А.С. Шаари с коллегами [35] выявили в ходе опроса 226 учащихся взаимосвязь между стилем преподавания и академической вовлеченностью студентов в университете в Малайзии. В результате анализа полученных данных, выяснилось, что большинство преподавателей используют стиль личного примера, за которым следует экспертный стиль, в то время как делегирующий стиль получил наименьшее предпочтение. Также было установлено, что существует значительная, но умеренная взаимосвязь между стилем преподавания преподавателей и академической вовлеченностью студентов.

А. Хидальго-Кабриллана и К. Лопез-Маян [20] установили, что методы преподавания (традиционный, с опорой на зубрежку и индивидуальную работу и современный, с акцентом на командную работу и вовлечение учащихся в дискуссии и презентации) в значительной степени связаны с успеваемостью учащихся (математика и чтение) в начальной школе.

М. Метц [28] изучает роль идентичности и намерений в формировании использования языка учителями в классе, а также рассматривает, как учащиеся воспринимают лингвистический стиль учителей с помощью трех методов: измерения плотности диалектов, дискурсивного анализа отмеченных случаев лингвистического стилизации каждым учителем и интервью с учителем и его учениками. Результаты показывают, что учителя используют свой стиль для моделирования академических норм, для противодействия академическим нормам, для развития отношений с учащимися и для усложнения представлений о том, какой человек может использовать тот или иной язык.

Н. Хуссайн и Н. Аюуб [21] обнаружили положительную взаимосвязь между стилями обучения студентов и стилями преподавания на уровне бакалавриата в бизнес-школе на выборке в 262 студентов и 12 преподавателей.

Целью исследования Е. Кикас и коллег [23] являлось выяснение влияния индивидуальной поддержки учителей на навыки чтения и интерес учащихся к занятиям в классах с различными стилями преподавания (ориентацией на ребенка, смешанным стилем преподавания, стилем преподавания, направленным учителем, и стилем преподавания, в котором доминируют дети*). На выборке в 552 ребенка (273 мальчика) и их 21 классном руководителе было показано, что отношения между индивидуальной поддержкой и навыками понимания прочитанного и интересом учащихся различались в классах с разными стилями преподавания. В то время как индивидуальная поддержка повышала интерес к чтению в классах, использующих смешанный стиль и стилем, направленным учителем, она подавляла интерес к классам, в которых доминируют дети.

* При использовании методов, ориентированных на ребенка, учителя учитывают интересы детей, позволяют детям развивать свои знания и обеспечивают эмоциональную поддержку и поощрение. Участвуя в практике под руководством учителя, они дают подробные задания и часто дают обратную связь, хвалят детей за правильные ответы, а не за усилия. В отличие от первых двух практик, учителя остаются довольно пассивными, когда используют методы, в которых доминируют дети: они отвечают на вопросы детей и прерывают их только тогда, когда происходят нарушения дисциплины, дают обратную связь, когда их спрашивают, но редко оказывают эмоциональную поддержку.

нировал стиль, ориентированный на ребенка. Кроме того, в классах с преобладанием стиля преподавания, в котором доминируют дети, более высокая индивидуальная поддержка была связана с более низкими навыками понимания прочитанного.

Преподавательские стили могут оказывать не только смягчающий эффект на обучение в целом, но и становится значимым преимуществом в ситуациях с разными условиями преподавания. Так, А. Лианг [26] показал, что стили преподавания могут оказывать более сильный эффект при обучении с пассивным опытом, чем в обучении с активным опытом (эмпирическим обучением).

Ф. Антониоу и Ф. Калиноглоу [2] показали, что позитивное отношение учителей и хорошо структурированные уроки были положительными предикторами улучшения понимания прочитанного. Кроме того, когда стиль преподавания преподавателей был более гибким, улучшение понимания прочитанного учащимися было незначительным по сравнению со структурированным стилем. Также исследователями было доказано, что учительские стили могут быть изменяемыми в зависимости от различий в учебных программах обучения учителей.

В исследовании О. Нессипбаевой и Р. Эггера [30] показано, что доминирующий стиль преподавания преподавателей университетов в Казахстане и Австрии ориентирован на преподавателя (в дихотомической ориентации на преподавателя/студента). Отмечено, что такой стиль свойственен многим преподавательским практикам университетов Запада и США. Другим исследовательским вопросом, который решали авторы, было понимание, какие факторы в шкале обучения взрослых (модель PALS – Principles of Adult Learning Scale (PALS)) поддаются более легким изменениям в разных странах (на примере Казахстана и Австрии). Дж. Конти [7] выделил 7 принципов обучения учителей: 1) деятельность, ориентированная на ученика (отражает степень, в которой преподаватель поддерживает режим сотрудничества, практикуя поведение, которое побуждает учащихся брать на себя ответственность за собственное обучение; те, кто поддерживает режим обучения, ориентированный на учителя, предпочитают формальное тестирование неформальным методам оценки); 2) персонализация обучения (отражает степень, в которой преподаватели используют ряд методов, которые персонализируют обучение для удовлетворения уникальных потребностей каждого учащегося, делая акцент на сотрудничестве, а не на конкуренции); 3) отношение к опыту (отражает степень, в которой преподаватель уделяет особое внимание учебным мероприятиям, учитывающим предыдущий опыт, и поощряет студентов к тому, чтобы обучение соответствовало текущему опыту); 4) оценка потребностей учащихся (оценивает ориентацию преподавателя на выяснение того, что хочет и должен знать каждый учащийся, задача, часто решаемая с помощью индивидуальных конференций и неформальных консультаций); 5) создание климата (измеряет, создают ли учителя дружелюбный и благоприятный климат в классе, где поощряется диалог и взаимодействие с другими учащимися. Также поощряется риск, а ошибки рассматриваются как часть процесса обучения); 6) участие в процессе обучения (отражает степень, в которой преподаватель полагается на студентов в определении проблем, которые они хотят решить, и позволяет студентам участвовать в принятии решений по темам, которые будут рассмотрены на занятии); 7) гибкость в личном развитии (отражает самооценку преподавателя как фасилитатора, а не поставщика знаний, гибкость поддерживается за счет корректировки обстановки в классе и содержания учебных программ в соответствии с меняющимися потребностями учащихся). В ходе исследования было обнаружено, что наиболее легкие коррективы достигаются по

фактору «создание климата» (как в Австрии, так и в Казахстане), а сложнее всего поддаются изменениям «гибкость для личностного развития» (в Казахстане), и «оценка потребностей учащихся» (в Австрии).

Целью исследования румынских ученых О. Бота и Кр. Тулбуре [4] являлся анализ взаимосвязи между стилем преподавания учителей и результатами учащихся средней школы. В основе их классификации учительских стилей была классификация CORD [8]: стиль «А» предполагает символическую когнитивную обработку и индивидуальное изучение; стиль «В» ориентирован на символическую когнитивную обработку и кооперацию работы группы; стиль «С» нацелен на проработанную или интерпретированную когнитивную обработку и индивидуальное изучение; стиль «D» предполагает интерпретированную когнитивную обработку и кооперацию работы группы. Исследование на выборке из 285 учителей румынских средних школ и 307 учащихся выявило, что наиболее эффективные стили обучения предполагают: логическое обучение, прикладное представление концепций, методы, основанные на исследовании, и дидактические мероприятия для групп.

Ц. Каллингфорд [9] попытался проанализировать учительские стили с позиции детей. Их обсуждение ясно показало, что учащиеся ожидают как последовательного подхода, так и гибкости, неожиданности для поддержания их интереса к обучению. Слишком много изменений или отсутствие четких объяснений, как и несоответствия в плане дисциплины, заставляют их чувствовать обеспокоенность. Слишком много «последовательности», привычной рутины, абсолютной уверенности в том, что вы знаете, что делать, которая приходит от повторения, заставляет их чувствовать себя нетребовательными к себе. Вещи, которые они называют «скучными», – это те вещи, которые либо вообще не заставляют их задуматься, либо те, которые пытаются их заставить задуматься чрезмерно сильно. Ц. Каллингфорд считает, что достижение правильного баланса, безусловно, является трудной задачей, но дети признают ее, и если не всегда ожидают, то, по крайней мере, надеются на нее. Стиль преподавания, которым они восхищаются, – это тот, в котором индивидуальное внимание и индивидуальные требования также уравниваются потребностями класса в целом. Дети понимают трудности, с которыми сталкивается учитель, и не требуют слишком много времени, потраченного на себя. Но они действительно ожидают каких-то личных знаний и осознания своих собственных трудностей. Те вещи, которые остаются необъяснимыми, вызывают возмущение. Они ненавидят, когда им дают работу только для того, чтобы занять их. Поэтому, когда они наблюдают за различными стилями преподавания, они дают понять, что идеальным является тот, в котором все различные факторы между индивидом и группой, требования предмета и ясность объяснения тщательно сбалансированы.

Исследования М. Брийсмастер и Дж. Брийсмастер-Паредес [5] показывают, что примерно 50% изучающих иностранный язык студентов испытывают ту или иную форму беспокойства в процессе обучения, и что, в частности, стили обучения и преподавания являются возможными источниками языковой тревоги. Их результаты показывают, что определенные стили преподавания вызывают больше беспокойства, особенно когда они сопряжены с такими факторами как пол, средний балл и прошлые результаты.

Н. Олтерман [15] рассматривает 4 стиля преподавания у учителей: поддержка автономии, поддержка контроля, поддержка структуры, поддержка хаоса. Учителя, поддерживающие автономию, пытаются выявить, развить и поддержать интересы

учащихся, прислушиваясь к тому, что говорят учащиеся, принимая во внимание их предпочтения и объясняя смысл назначенных упражнений. Большинство исследований, посвященных изучению мотивирующих стилей учителей, были сосредоточены на предоставлении поддержки автономии. Когда учителя используют структурирующий стиль, они стремятся способствовать развитию компетентности учащихся. Структура обозначает как объем, так и ясность информации, которую преподаватели предоставляют учащимся об их ожиданиях, а также необходимые указания «как» эффективно достигать желаемых результатов. Если стили обучения, поддерживающие потребности (поддержка автономии и структура), представляют собой светлую сторону, то стратегии обучения, препятствующие потребностям (контроль и хаос), представляют темную сторону мотивирующего стиля учителей. Контроль за обучением включает в себя инструктаж и общение с учащимися таким образом, чтобы заставить их думать, чувствовать и вести себя так, как предписано учителем. Учителя, которые придерживаются хаотичного стиля преподавания, сбивают с толку, противоречивы и непредсказуемы, тем самым мешая учащимся понять, чего от них ожидают и как оправдать и достичь этих ожиданий. На выборке из 205 учителей исследование Л. Хаеренс и ее коллег [19] показало, что стиль, поддерживающий автономию, положительно связан с удовлетворенностью работой через удовлетворение потребностей, в то время как хаотичный стиль положительно связан с эмоциональным истощением через неудовлетворение потребностей.

Таким образом, проведенный литературный обзор феномена профессиональных стилей учителей позволил выделить определенные взаимосвязи, установленные зарубежными коллегами. Однако при этом можно отметить недостаточное количество исследований о взаимосвязи эмпатии и профессиональными стилями учителей средних школ России. В связи с этим настоящее исследование является попыткой уменьшить дефицит подобных исследований.

Дизайн исследования

Выборка

Исследование проводилось с 23 июня по 10 июля 2022 года в режиме онлайн-опроса с помощью сервиса anketolog.ru. В нем приняли участие 116 учителей, которых удалось рекрутировать через профессиональные сообщества социальной сети «ВКонтакте» (Профсоюз «Учитель», содержащий 19 тыс. подписчиков, «Ты ж учитель!» – 190 тыс. подписчиков, «Педагог» – 159 тыс. подписчиков), из них 5,2 % мужчин и 94,8 % женщин, средний возраст опрошенных $M=45,04$ года; $SD=11,22$ года.

Методики и гипотеза исследования

В исследовании была использована методика, измеряющая уровень эмпатии: опросник «Шкала эмпатии учителей» [39] (коэффициент α -Кронбаха = 0,844, что свидетельствует о довольно хорошей внутренней согласованности утверждений опросника как характеристик, описывающих наш феномен эмпатии учителей). Также был включен опросник «Шкала учительские роли» (ITR), с наличием следующих субшкал: (педагогическая роль, мотивационная роль, роль оценщика, когнитивно-диагностическая роль, роль регулятора социальных отношений в классе, роль в аффективном взаимодействии), [37], Опросник «Учительские стили»: поддерживающий автономию, контролирующей, хаотичный, структурирующий [15]. Кроме того, анкета содержала

вопросы социально-демографического характера: пол, возраст, уровень дохода, образования, степень религиозности.

Методы математической статистики: данные обрабатывались при помощи программы SPSS 19.0. Использованные методы анализа данных: описательные статистики, частотный анализ, эксплораторный факторный анализ, корреляционный анализ Спирмена.

Гипотеза исследования состояла в том, что профессиональные стили учителей взаимосвязаны с уровнем их эмпатии.

Результаты исследования

Описательные статистики данных вопросника эмпатии учителей показали явное умение российских учителей разделять счастливые состояния их учеников, испытывая гордость за их достижения. При этом учителя не обладают высокими навыками по распознаванию и считыванию эмоций у учеников, не используют вербальные каналы обратной связи для понимания эмоциональных состояний своих подопечных.

Эксплораторный факторный анализ данных опросника позволил выделить 5 факторов (см. табл. 1). Первый наиболее весомый фактор был назван «*фактором сопереживания радости/печали*». В нем аккумулировались утверждения опросника, связанные с отождествлением учителями чувств учеников.

Второй фактор или «*фактор способностей распознавать эмоции*» сформирован проявлениями учительского понимания и знания чувств и эмоций учеников.

Таблица 1

Факторная структура и описательные статистики данных вопросника эмпатии учителей (N=116)

Утверждения	Факторная нагрузка	M (SD)
Фактор «Сопереживания радости/печали» (доля объяснимой дисперсии 57,3 %)		
17. Когда ученик радуется похвале, я могу ощутить его или ее внутреннюю радость	0,877	4,59 (0,54)
18. Когда ученики улыбаются, я тоже счастлив	0,793	4,57 (0,68)
19. Я испытываю волнение и гордость учеников, когда они получают хорошие оценки	0,773	4,58 (0,66)
16. Видеть учеников счастливыми делает меня очень счастливым	0,663	4,66 (0,56)
13. Когда ученики грустят из-за провала экзамена, я тоже очень подавлен	0,626	4,07 (0,97)
Фактор «Способностей распознавания эмоций» (доля объяснимой дисперсии 25,0 %)		
9. Я могу узнать, что чувствуют мои ученики, обращая внимание на выражение их лица или язык тела	0,708	4,07 (0,71)
8. Обычно я понимаю чувства своих учеников, когда они находятся в подавленном настроении	0,700	4,18 (0,78)
10. Плохое настроение учеников очень сильно влияет на меня	0,687	3,47 (1,13)
7. Я могу судить об эмоциональном состоянии своих учеников по их языку	0,682	3,84 (0,86)
5. Обычно я уделяю пристальное внимание эмоциональному состоянию учеников в классе	0,625	4,28 (0,67)

Фактор «Заражения эмоциями учеников» (доля объяснимой дисперсии 14,7 %)		
15. Я также очень радуюсь, когда вижу, как ученики получают призы на пьедестале почета	0,821	4,73 (0,50)
11. Иногда я попадаю в ловушку негативных эмоций своих учеников	0,750	3,12 (1,10)
12. Мне грустно, когда с моими учениками случается что-то плохое	0,671	4,22 (0,83)
14. Я склонен испытывать беспокойство, когда мои ученики испытывают беспокойство	0,573	3,45 (1,11)
Фактор «Эмоциональной поддержки в момент совершения ошибки» (доля объяснимой дисперсии 13,6 %)		
3. Прежде чем критиковать учеников, я пытаюсь представить, что бы я чувствовал, если бы я был на их месте	0,811	3,98 (0,76)
4. Я могу сказать, когда ученик нервничает, даже если он или она пытается это скрыть	0,801	4,06 (0,84)
2. Когда ученики совершают ошибку, я обычно пытаюсь на некоторое время представить себя на их месте	0,550	3,83 (0,84)
Фактор «Отсутствия обратной вербальной связи об эмоциях учеников» (доля объяснимой дисперсии 10,5 %)		
1. Я могу быстро определить, счастливы мои ученики или нет	0,617	3,78 (0,91)
6. Ученики всегда говорят, что я хорошо понимаю их чувства	-0,541	3,76 (0,82)

Третий фактор или «*фактор заражения эмоциями учеников*» объединил утверждения, в которых задано влияние эмоций учеников на эмоции учителя. В отличие от первого фактора, где больше определено сопереживание как проявление сочувствия, в третьем факторе объединилось больше утверждений, свидетельствующих о подверженности учителей заражению эмоциями от своих учеников.

Четвертый фактор «*эмоциональной поддержки в момент совершения ошибки*» включил в себя утверждения, содержащие эмоциональное реагирование на ситуации, связанные с совершением учеников ошибки.

Пятый фактор назван нами «*Отсутствии обратной вербальной связи об эмоциях учеников*» и связал утверждения, по которым отмечается невысокие средние значения. А отрицательный знак является дополнительной аргументацией в пользу отсутствия традиционной практики получения учителем обратной связи о тех чувствах, которые испытывают ученики во время образовательного процесса.

Рассмотрим результаты корреляционных взаимосвязей между утверждениями опросника профессиональных стилей учителей и параметрами эмпатии, начав рассмотрение корреляционных связей со взаимосвязей переменных профессиональных стилей учителей и социально-демографическими факторами.

Так, обнаружена значимая взаимосвязь между фактором пола и поддержкой контроля (требовательностью). Оказалось, что мужчины более требовательны в своей работе ($r=0,19$, при $p<0,05$) и больше готовы осуществлять контроль при исполнении своих педагогических обязанностей. Возможно, это сопряжено, что их как неадминистративных работников больше наделяют в школьных коллективах функциями руководителя (старшего товарища). Фактор возраста оказался взаимосвязан отрицательно с поддержкой хаоса (отказом) ($r=-0,19$, при $p<0,05$) и положительно с поддержкой автономии (участием) ($r=0,26$, при $p<0,05$). Степень религиозности оказалась значимо взаимосвязана с 2-мя педагогическими стилями: отрицательно с поддержанием контроля (доминированием $r=-0,21$, при $p<0,05$ и требовательностью $r=-0,19$, при $p<0,05$) и положительно с поддержанием автономии (участием $r=0,18$, при $p<0,05$).

Взаимосвязей между учительскими стилями и уровнем субъективного дохода и другими социально-демографическими переменными (например, уровнем образования) не обнаружено.

Между учительскими стилями и оценками учителями своей самооэффективности обнаружены следующие взаимосвязи. Поддержание контроля и хаоса отрицательно коррелирует с утверждением «эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной школьной документации для решения соответствующих профессиональных задач» («ожидание» $r=-0,22$, при $p<0,01$, «требование» $r=-0,23$, при $p<0,01$). Кроме того поддержание хаоса отрицательно связано с элементами самостоятельности и организации дистанционной образовательной деятельности ($r=-0,21$, при $p<0,01$). Отрицательная значимая взаимосвязь обнаружена между утверждением «владение современными образовательными технологиями, технологиям и педагогической диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого-педагогической коррекции, снятия стрессов и т.п., методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование» и поддержанием хаоса (переменной «отказа»: $r=-0,23$, при $p<0,01$). Положительно профессиональный стиль учителей (поддержание структуры) связан с оценкой самооэффективности по переменной «разъяснение» («эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей», $r=0,19$, при $p<0,05$, и «использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик преподавания для построения современных занятий с обучающимися, осуществление оценочно-ценностной рефлексии», $r=0,20$, при $p<0,05$).

Профессиональные стили учителей и параметрами эмпатии оказались взаимосвязаны преимущественно посредством 2-х стилевых параметров. Поддержание хаоса (отказ) отрицательно взаимосвязано с такими утверждениями опросника эмпатии как «обычно я уделяю пристальное внимание эмоциональному состоянию учеников в классе» $r=-0,18$, при $p<0,05$, «я могу узнать, что чувствуют мои ученики, обращая внимание на выражение их лица или язык тела» $r=-0,24$, при $p<0,05$, «я испытываю волнение и гордость учеников, когда они получают хорошие оценки» $r=-0,27$, при $p<0,05$.

В то же время поддержание контроля (требование) отрицательно взаимосвязано с такими утверждениями опросника эмпатии как «я могу быстро определить, счастливы мои ученики или нет» $r=-0,36$, при $p<0,01$, «прежде чем критиковать учеников, я пытаюсь представить, что бы я чувствовал, если бы я был на их месте» $r=-0,34$, при $p<0,01$, «мне грустно, когда с моими учениками случается что-то плохое» $r=-0,33$, при $p<0,01$, «я испытываю волнение и гордость учеников, когда они получают хорошие оценки» $r=-0,24$, при $p<0,05$.

Учительские роли оказались взаимосвязаны с профессиональными стилями учителей. Основная педагогическая роль отрицательно взаимосвязана с двумя факторами профессионального стиля: поддержание контроля (требование $r=-0,18$, при $p<0,05$ и доминирование $r=-0,21$, при $p<0,05$). С доминированием связана почти вся ролевая структура факторов: мотивация ($r=-0,19$, при $p<0,05$) и оценивания ($r=-0,25$, при $p<0,05$). Единственный фактор, включенный в поддержание структуры (направленность) положительно взаимосвязан с когнитивно-диагностической ролью $r=0,17$, при $p<0,05$.

Обсуждение результатов

Согласно теории самоопределения [34] мотивирующий стиль учителей характеризуется предоставлением автономии-поддержки [33], структурой [29] и вовлеченностью [36]. Напротив, демотивирующий стиль учителей описывается как контролирующий [10] и хаотичный [38]. Разработанный Н. Альтерман [15] с коллегами ситуационный опросник измеряет поддержку автономии, структуру, контроль и хаос одновременно. Этот опросник был первоначально разработан для измерения (де-)мотивирующих стилей учителей средней школы и был позже адаптирован к диагностике профессиональных стилей преподавания в учебных заведениях.

Учителя школ, поддерживающие автономию, пытаются выявить, развить и поддержать интересы учащихся, прислушиваясь к тому, что говорят учащиеся, принимая во внимание их предпочтения и объясняя смысл назначенных упражнений. Их исследования показали, что учителей можно успешно обучить принятию стратегий, поддерживающих автономию, они обнаружили, что восприятие учащимися поддержки автономии учителя положительно связано с целым рядом результатов, включая большее удовлетворение трех основных психологических потребностей, то есть потребностей для автономии (то есть ощущения инициативы и самоутверждения), компетентности (то есть ощущения эффективности) и родства (то есть ощущения заботы); вовлеченности учащихся; просоциального поведения; и развития навыков. Подготовленные учителя сообщают о повышении мотивации преподавания, улучшении навыков преподавания и более высоком уровне преподавания благополучие по сравнению с теми, кто не проходил обучение автономии.

Когда учителя используют структурирующий стиль, они стремятся способствовать развитию компетентности учащихся. Структура означает как объем, так и ясность информации, которую учителя физкультуры предоставляют учащимся об их ожиданиях, а также необходимые указания «как» эффективно достичь желаемых результатов. Структурирование обучения позволяет учащимся испытывать большее удовлетворение потребностей в компетентности, позитивное влияние и применять больше эффективные стратегии обучения. Учителя, которые придерживаются хаотичного стиля преподавания, сбивают с толку, противоречивы и непредсказуемы, тем самым мешая учащимся понять, чего от них ожидают и как оправдать и достичь этих ожиданий. В полученных нами данных обнаружена значимая отрицательная взаимосвязь между возрастом и хаотичным стилем преподавания и положительная с профессиональным стилем поддержки автономии. Это может объясняться опытом и повышением квалификации учителей, которые с годами имеют тенденцию к возрастанию. Также степень религиозности отрицательно связана с поддержкой контроля в пользу поддержания автономии, что можно интерпретировать как влиянием переменных аксиологического порядка на стиль деятельности учителей.

Согласно теории Н. Ольтерман [15], учителя, поддерживающие автономию, используют стратегии обучения, основанные на участии и настройке. При активном участии учителя позволяют учащимся высказывать свое мнение и участвовать в совместном процессе принятия решений. Например, предлагая выбор, запрашивая мнение студентов и приветствуя их предложения, представляют собой стратегии участия. При

настройке учителя используют несколько стратегий обучения, таких как воспитание личных интересов учащихся, признание их негативное влияние и сопротивление, а также предлагающее содержательное обоснование.

Структурирующие стратегии обучения можно разделить на уточняющие и направляющие стратегии обучения. При разъяснении учителя устанавливают четкие ожидания и цели, а также отслеживают прогресс учащихся. Руководя, учителя выражают уверенность в способностях учащихся, они поощряют своих учеников конструктивным образом и предлагают скорректированную и полезную информацию и предложения (например, обратную связь) для поддержки прогресса учащихся. При контроле учителя могут применять требовательные и властные стратегии обучения. Учителя, которые используют требовательные стратегии, подчеркивают обязанности и ответственность учащихся, тем самым используя жесткие формулировки, угрозы санкций или условное использование вознаграждений. Доминирующие стратегии обучения предполагают использование методов утверждения власти, таких как чрезмерный личный контроль, запугивание, внушение чувства вины и стыд. Учителя, использующие стратегии доминирования, считаются крайне навязчивыми и манипулятивными в качестве цели доминирования стратегии включают в себя ученика как личность, а не поведение ученика. Хаос можно разделить на стратегии отказа и ожидания обучения. Учителя, которые придерживаются стратегии отказа от преподавания, оставляют своих учеников на произвол судьбы, потому что они чувствуют себя неспособными или потому, что после того, как они вмешались несколько раз, они перестали предоставлять своим ученикам необходимую информацию или помощь. Ожидающие стратегии обучения могут быть связаны с отношением «невмешательства»: учителя не в состоянии предоставить четкие ожидания, руководящие принципы или правила, и они ожидают, что студенты будут независимыми и сами проявят инициативу (см. табл. 2).

Таблица 2

Профессиональные стили учителей

	Низкая направленность		
Потребность в разрушении	Хаос (ожидание и отказ)	Автономия (участие и настройка)	Потребность в поддержке
	Контроль (требование и доминирование)	Структура (разъяснение и направление)	
	Высокая направленность		

Заключение и ограничение исследования

В нашем исследовании мы смогли убедиться, что эмпатия у российских учителей средних школ взаимосвязана преимущественно с параметрами поддержания хаоса и контроля (пусть и отрицательно), и никак не взаимосвязана с поддержкой учителями автономии и структуры в своей деятельности с учащимися.

Таким образом, проведенный анализ раскрывает перспективы дальнейших исследований и ставит ряд новых исследовательских вопросов, связанных с обнаруженными взаимосвязями профессиональных стилей учителей и их уровнем эмпатии в средней школе.

Существенным ограничением настоящего исследования является применение ряда методик без их проверки на валидность*, что является важной перспективной задачей наших дальнейших исследований. В то же время настоящую работу можно считать первой попыткой поиска взаимосвязи уровня эмпатии и профессиональных стилей у российских учителей.

* При этом приведен расчет коэффициента α -Кронбаха, свидетельствующий о внутренней согласованности утверждений как характеристик исследуемого феномена.

REFERENCES

1. Podlinyaev O.L. (2017). Styles of pedagogical interaction and their classification as a debatable problem. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 14 (3), 89–93.
2. Antoniou F., Kalinoglou F. (2013). Teaching Style: Is it Measurable and Changeable? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1618–1623.
3. Bailey K. M., Berghold B., Braunstein B., Fleischman N. J., Holbrook M. P., Tuman J., Waissbluth X., Zambo L.J. (1996). The language teacher's autobiography: Examining the apprenticeship of observation. In Bailey, K. M. *Reflective teaching: Situating our stories. Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 1–19.
4. Bota O. A., Tulbure Cr. (2015). Aspects Regarding the Relationship Between Teaching Styles and School Results. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 203, 285–290.
5. Briesmaster M., Briesmaster-Paredes J. (2015). The relationship between teaching styles and NNPSETs' anxiety levels. *System*, 49, 145–156.
6. Byrne P. S. Long B.E.L. (1976). *Doctors Talking to Patients*, RCGP Publications, London.
7. Conti G.J. (1979). Principles of adult learning scale. Paper presented at the Adult Education Research Conference, Ann Arbor, MI. ERIC, ED179713. Conti, G. J.
8. CORD. (2005). Teaching style inventory. Retrieved from <http://www.texascollaborative.org/tools/TSI.pdf>.
9. Cullingford C. (1987). Children's Attitudes to Teaching Styles. *Oxford Review of Education*, 13 (3), 331–339. doi: 10.1080/0305498870130308
10. De Meyer J., Tallir I.B., Soenens B., Vansteenkiste M., Aelterman N., Van den Berghe L., Speleers L., Haerens L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106, 541–554.
11. Dimmock K., Weeks P., Ashton-Hay S. (2019). Voices from the coalface: Teaching in a highly diverse postgraduate tourism program. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, 24, 70–79.
12. Dinçol S., Temel S., Oskay O. O., Erdo U.I., Yölmaz A. (2011). The effect of matching learning styles with teaching styles on success. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 854–858.
13. Dunn R., Dunn K. (1993). *Teaching secondary science students through their individual learning styles: Practical approaches for grades, 7–12*. New York: Allyn and Bacon.
14. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. 2015
15. Escriva-Boulley G., Guillet-Descas E., Aelterman N., Vansteenkiste M., Van Doren N., Lentillon-Kaestner V., Haerens L. (2021). Adopting the Situation in School Questionnaire to Examine Physical Education Teachers' Motivating and Demotivating Styles Using a Circumplex Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 7342. doi: 10.3390/ijerph18147342
16. Frunză V. (2014). Implications of teaching styles on learning efficiency. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 342–346.
17. Grasha A.F. (1996). Teaching with style: A practical guide to enhance learning by understanding learning and teaching style. *College Teaching*, 48, 1–12.
18. Gregorc A.F. (1989). Learning styles/teaching styles: Should they can they be match? *Educational Leadership*, 36, 234–237.
19. Haerens L., Matos L., Koc A., Benita M., Abos A. (2022). Examining school boards' chaotic leadership style in relation to teachers' job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103821. doi: 10.1016/j.tate.2022.103821
20. Hidalgo-Cabrillana A., Lopez-Mayan Cr. (2018). Teaching styles and achievement: Student and teacher perspectives. *Economics of Education Review*, 67, 184–206.
21. Hussain N., Ayub N. (2012). Learning Styles of Students and Teaching Styles of Teachers in Business Education: A Case Study of Pakistan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1737–1740.

22. Jarvis P. (1985). Thinking critically in an information society: A Sociological analysis. *Lifelong-Learning*, 8(6), 11–14.
23. Kikas E., Silinskas G., Jõgi A.-L., Soodla P. (2016). Effects of teacher's individualized support on children's reading skills and interest in classrooms with different teaching styles. *Learning and Individual Differences*, 49, 270–277.
24. Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
25. Kuchinskas G. (1979). Whose cognitive style makes the difference? *Educational Leadership*, 36(4), 269–271.
26. Liang A. R.-D. (2021). Examining the factors of experiential learning and teaching style: A case study of a hospitality and tourism program. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29. 100332. doi: 10.1016/j.jhlste.2021.100332
27. Lippitt R., White R.K. (1965), An experimental study of leadership and group life in Newcob T.M., Hartley R.L. (eds) *Readings in Social Psychology*, New York: Holt, Rinehart.
28. Metz M. (2021). Ideology, identity, and pedagogy in English language arts teachers' linguistic styling in U.S. classrooms. *Linguistics and Education*, 64. 100942
29. Mouratidis A., Vansteenkiste M., Lens W., Sideridis G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240–268.
30. Nessipbayeva O., Egger R. (2015). A Comparative Study of Teaching Style and Infrastructure of Learning of Higher Education in Austria and Kazakhstan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 1271–1277.
31. On Stein A.C., Miller H.C. (1980). *Looking into teaching: an introduction to American education*. Boston: Houghton.
32. Ranieri M., Raffaghelli J. E., Bruni I. (2018). Game-based student response system: Revisiting its potentials and criticalities in large-size classes. *Active Learning in Higher Education*, 1–14. doi: 10.1177/1469787418812667
33. Reeve J. (2009) Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Journal of Educational Psychology*, 44, 159–175.
34. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-Determination Theory: Autonomy and Basic Psychological Needs in Human Motivation, Social Development, and Wellness*; The Guilford Press, New York, NY, USA, 2017.
35. Shaari A. S., Yusoff N. M., Ghazali I.M., Osman R. H., Dzahir N.F.M. (2014). The Relationship between Lecturers' Teaching Style and Students' academic engagement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 118, 10–20.
36. Skinner E., Edge K. (2002). Parenting, Motivation, and the Development of Children's Coping Ellen Skinner and Kathleen Edge. *Agency Motiv. Life Course*, 48, 77–143.
37. Stojiljković S., Djigić G., Zlatković B. (2012). Empathy and Teachers' Roles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 960–966. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.021.
38. Van den Berghe L., Soenens B., Vansteenkiste M., Aelterman N., Cardon G., Tallir I.B., Haerens L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 650–661.
39. Wang X., Zhang L., Peng Y., Lu J., Huang Y., Chen W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, 72. 101112. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101112

Информация об авторах

Чагина Алина Владимировна

(Россия, г. Кострома)

Костромской государственный университет

ORCID: 0000-0001-6883-0172

E-mail: alinachagina90@gmail.com

Максименко Александр Александрович

(Россия, г. Москва)

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики»

ORCID: 0000-0003-0891-4950

E-mail: Maximenko.AI@gmail.com

Information about the authors

Alina V. Chagina

(Russia, Kostroma)

Kostroma State University

ORCID ID: 0000-0001-6883-0172

E-mail: alinachagina90@gmail.com

Alexander A. Maksimenko

(Russia, Moscow)

National Research University

"Higher School of Economics"

ORCID ID: 0000-0003-0891-4950

E-mail: Maximenko.AI@gmail.com