

Научная статья  
УДК 159.9.075  
<https://doi.org/10.24158/spp.2021.9.17>

### **Экологичность коммуникативного поведения педагогов как предиктор психологического благополучия школьников**

**Рано Иззатовна Суннатова**

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия,  
[sunrano@mail.ru](mailto:sunrano@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7642-9941>

**Аннотация.** Актуальность изучения взаимодействия педагогов и обучаемых объясняется важностью выявления того, как характер отношения педагогов может воздействовать на психологическое благополучие школьников. Цель работы состоит в определении экологичности коммуникативного поведения преподавателей как условия, отвечающего за проявление ими уважения к личности обучаемого. В исследовании приняли участие 72 педагога и 402 учащихся 7–11-х классов общеобразовательной московской школы. Педагогам были предложены методики, направленные на оценку коммуникативных особенностей, учащимся – методики, ориентированные на выявление уровня уверенности в себе и удовлетворенности отношением преподавателей. Результаты применения углового преобразования Фишера демонстрируют тенденцию связи веры в себя с удовлетворенностью отношением педагогов. Такие характеристики коммуникативного поведения преподавателей, как формирование у обучаемых веры в свои возможности, создание доверительных отношений в ситуации взаимодействия, способность воздерживаться от давления, уважение к свободе выбора ребенка, выступают сущностью экологичности отношения педагогов к обучаемым и трактуются как предиктор психологического благополучия школьников.

**Ключевые слова:** экологичность коммуникативного поведения педагогов, предикторы психологического благополучия школьников, вера в себя, удовлетворенность школьников отношением педагогов

**Для цитирования:** Суннатова Р.И. Экологичность коммуникативного поведения педагогов как предиктор психологического благополучия школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 9. С. 105–110. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.9.17>.

Original article

### **The environmental friendliness of teachers' communicative behaviour as a predictor of students' psychological well-being**

**Rano I. Sunnatova**

Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
[sunrano@mail.ru](mailto:sunrano@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7642-9941>

**Abstract.** The relevance of studying the interaction of teachers and students is also justified by the importance of identifying how the nature of the relationship of teachers can determine the psychological well-being of schoolchildren. The aim of the study is to identify the environmental friendliness of teachers' communicative behavior as a condition responsible for their respect for the learner's personality. A total of 72 teachers and 402 students in grades 7–11 of a Moscow comprehensive school took part in the study. Teachers were offered methods aimed at assessing communicative traits, while students were offered methods aimed at identifying the level of self-confidence and satisfaction with teachers' attitudes. The results of the Fisher angular transformation ( $\varphi^* = 3,101$  at  $p < 0.01$  – students of grades 8–9;  $\varphi^* = 3,132$  at  $p < 0.01$  – students of grades 10–11) show the revealed trend of the relationship between self-confidence and satisfaction with the attitude of teachers. Such features of teachers' communicative behavior as building students' confidence in their abilities, creating trusting relationships in the situation of interaction, the ability to refrain from pressure, respect for children's freedom of choice, are the essence of teachers' ecological attitude towards students and are interpreted as a predictor of students' psychological well-being.

**Keywords:** environmental friendliness of teachers' communicative behaviour, predictors of students' psychological well-being, self-confidence, students' satisfaction with teachers' attitudes

**For citation:** Sunnatova R.I. The environmental friendliness of teachers' communicative behaviour as a predictor of students' psychological well-being // Society: Sociology, Psychology, Pedagogics. 2021. No. 9. P. 105–110. (In Russ.). <https://doi.org/10.24158/spp.2021.9.17>.

Изучение психологического благополучия взрослых и детей основывается на его общем понимании как психосоциального феномена, формирующегося в зависимости от степени реализации основных компонентов позитивного функционирования личности и конгруэнтно связанного с соци-

альным контекстом. Широко известна классификация, предложенная Р. Райаном, в которой подходы к трактовке благополучия разделяются по двум направлениям: гедонистическому и эвдемонистическому [1]. К гедонистическим теориям относятся учения, где благополучие описывается главным образом в терминах удовлетворенности/неудовлетворенности, но позитивный и негативный аффекты при этом не взаимосвязаны. Э. Динер считает, что субъективное благополучие – лишь компонент психологического благополучия, отмечая при этом, со ссылкой на работы К. Рифф, что для описания последнего необходимо вводить дополнительные характеристики [2].

Эвдемонистическое понимание психологического благополучия основывается на постулате, что личностный рост – главный и самый необходимый аспект благополучия, такой подход характерен для взглядов К. Рифф и А. Вотермена. Данные авторы определяют психологическое благополучие как интегральный показатель степени реализации потребности в личностном развитии, возможности самопринятия, управления средой, автономии, целей в жизни, позитивных отношений с окружающими, что субъективно выражается в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [3].

Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко считают, что психологическое благополучие – это вариант самооценки, самоотношения [4]. Из такой оценки рождается внутренний, субъективный эталон – идеальное представление, которое и выступает глобальным инструментом анализа своего бытия. При этом авторы отмечают, что данная внутренняя оценка имеет социокультурную специфику, и предполагают, что она формируется в процессе усвоения человеком существующих в социуме и культуре представлений, т. е. соотносится с понятиями «социальная норма», «социально-культурный идеал функционирования человека» [5].

Психологическое благополучие учащегося можно рассматривать в контексте разработанного Л.С. Выготским положения о социальной ситуации развития. С данным понятием связана ключевая характеристика условий, отвечающих за позитивное развитие ребенка. Основу такой ситуации составляет переживание им среды своего обитания и себя в этой среде. Переживание ситуации, в том числе семейной, школьной или иной, как благополучной вызывает положительные эмоции, обеспечивает психологический комфорт, обладает развивающим эффектом, способствует развитию чувства доверия к себе, окружающему миру. Сложный комплекс субъективных переживаний растущего человека определяет его психологическое благополучие или неблагополучие, влияет на становление внутреннего мира, формирующееся мировоззрение. Эмоции являются непосредственными показателями переживания благополучия или неблагополучия в складывающихся жизненных ситуациях [6].

Оценка подростком своего психологического благополучия является маркером его самоощущения, но недостаточным показателем того, насколько такой вариант благополучия способствует формированию потребности развивающейся личности в самоактуализации и самореализации. Необходимы дополнительные исследования, направленные на изучение типов психологического благополучия (не только идеального), соотносимых с различными вариантами жизненных ценностей и стратегий поведения. Например, важно определять степень удовлетворенности, не связанной с результатами достижений благодаря собственной активности, а привнесенной другими людьми (например, значимыми взрослыми – родителями и педагогами) или обстоятельствами.

В статьях отечественных и зарубежных авторов, посвященных изучению психологического благополучия у подростков и старшеклассников, представлены результаты, основными из которых являются следующие.

– Одним из самых сильных предикторов удовлетворенности жизнью учащихся выступает конструктивный характер детско-родительских отношений. Особенность оценки заключается в восприятии родителей как добрых, поддерживающих и содействующих психологической автономии детей [7]. С. Паллини и ее коллеги также выявили, что учащиеся, которые имеют безопасную привязанность к родителям, демонстрировали более высокий уровень психологического благополучия [8].

– Надежным основанием исследования детского и подросткового психологического благополучия является соотношение положительной самооценки и самоэффективности с уровнем глобальной удовлетворенности жизнью [9]. Можно сказать, что подростки с низкой степенью психологического благополучия чаще имеют тенденцию к занижению самооценки, которая существенно влияет на их счастье и удовлетворенность жизнью [10]. Р. Риджо, К. Уотрин и Б. Трокмортон обнаружили сильную корреляцию между психологическим благополучием, самооценкой и социальными навыками [11]. Итоги исследований Дж. Бергера и Х. Купера доказали связь уверенности подростков в собственной позитивной природе со стремлением контролировать события и управлять ими для обеспечения желаемых результатов [12]. Как указывает Л.Ю. Наговец, уверенность в себе создает основу для успешной деятельности в социуме, обеспечивает высокий уровень социальной компетентности и в конечном счете оказывает воздействие на степень удовлетворенности жизнью [13].

– Позитивное отношение к друзьям является ведущим компонентом психологического благополучия школьника. Учащиеся, которые сообщают об удовлетворенности жизнью, также демонстрируют более высокий уровень привязанности к сверстникам [14].

– Удовлетворенность отношениями с педагогами ниже, чем с другими агентами образовательной среды. При этом дети лучше учатся, когда они психологически благополучны [15].

– Удовлетворенность жизнью отрицательно связана с виктимным поведением подростков и отчужденностью от сверстников, а также с делинквентным поведением [16, с. 624]. Низкий уровень удовлетворенности жизнью является существенным предиктором проблемного поведения в школе.

Таким образом, основными предикторами удовлетворенности собой и жизнью в подростковом возрасте являются следующие: удовлетворенность отношением родителей, взаимодействием с друзьями, педагогами, а также особенности самоотношения.

Эффективность образования и, следовательно, психического и личностного развития школьников, по мнению И.В. Дубровиной, зависит от того, в какой степени педагоги понимают, что для каждого обучаемого любого возраста важно доброжелательное внимание учителя, обращенное лично к нему; насколько в работе с учащимися акцентируется внимание на формировании у них интереса к окружающей жизни, стремления и умения учиться, чувства собственного человеческого достоинства, потребности и способности к самостоятельному добыванию знаний: «Детям так важен успех в значимой для них деятельности, благожелательный интерес к их увлечениям, занятиям, жизни» [17, с. 14].

Общение, базирующееся в первую очередь на принципах уважения к партнеру и себе, в экпсихологии определяется как экологичность коммуникативного общения. Такое общение развивает, раскрывает потенциал личности и лучшие стороны друг друга. В.И. Панов рассматривал суть экологического подхода к ребенку в системе образования. По его мнению, он должен заключаться в том, чтобы «логика организации образовательных сред и построения технологий обучения соответствовала бы общеприродным закономерностям физического, психического, социального и духовного развития детей. Именно соответствие условий развития ребенка общеприродным закономерностям развития Человека должно составлять основную проблему экологии детства и экпсихологии развития» [18, с. 62].

Когда речь идет об экологичности коммуникативного поведения педагогов, имеется в виду в первую очередь уважение личности обучающегося и создание субъект-совместного и/или субъект-порождающего типов взаимодействия со школьниками. Важной компетенцией преподавателя, определяющей конструктивные типы взаимодействия, В.И. Панов считает «умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию» [19, с. 122]. Кроме того, он отмечает, что «переход к развивающему образованию требует от педагогов осознанного (рефлексивного) понимания того, на какие психологические закономерности и особенности развития школьника они опираются при проектировании своей поурочной работы» [20, с. 245]. Иными словами, рефлексивное понимание и реализации педагогом субъект-совместного и/или субъект-порождающего типов взаимодействия будут способствовать проявлению уважительного отношения к личности обучающегося.

Актуальность нашего исследования обусловлена направленностью на решение важной проблемы психологического благополучия школьников в системе «педагог – обучающийся». В предлагаемой статье представлен анализ того, насколько экологичность коммуникативного поведения педагогов возможно рассматривать как условие, предопределяющее формирование личностных предикторов психологического благополучия, в частности веры в себя и удовлетворенности отношением преподавателей.

В эмпирическом исследовании на первом этапе приняли участие 72 педагога (среднее и старшее звенья), на втором – 402 обучаемых 7–11-х классов общеобразовательной московской школы. Преподавателям были предложены две методики. Первая – «Коммуникативные качества педагогов» – включала оценку по четырем характеристикам и соответствующим шкалам:

- 1) принятие личности школьника такой, какова она есть;
- 2) создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия;
- 3) формирование у обучаемых веры в свои возможности;
- 4) способность профессионала воздерживаться от вмешательства и давления на личность учащегося.

В одной из наших предыдущих публикаций представлены обоснование данной методики и результаты описательной статистики [21].

Вторая методика – «Становление субъектности педагогов» – нацелена на выявление особенностей формирования субъектности в контексте универсальных учебных действий (далее – УУД). Понятие универсальных учебных действий означает способность к саморазвитию путем

сознательного и активного присвоения нового опыта, а также когнитивные, регулятивные и коммуникативные действия, обеспечивающие успешность в ситуациях оперирования информацией и во взаимодействии с другими. Презентация методики также представлена в одной из наших предыдущих статей [22].

На втором этапе исследования учащимся 7–11-х классов была предложена методика «Личностный ресурс школьника». Использовались результаты по двум шкалам: «Вера в себя» и «Удовлетворенность обучаемых отношением педагогов», которая имеет две субшкалы. Одна из них ориентирована на оценку отношения педагогов к учащимся как к личностям. Вторая связана с оценкой учебной деятельности школьников. Данные по обоснованию и апробации опросника представлены в нашей статье «Личностные и коммуникативные качества педагогов, обеспечивающие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися» [23].

Полученные результаты по методике «Коммуникативные качества педагогов» свидетельствуют о доминировании деструктивной эмоциональной составляющей коммуникации. Методика позволяет выявить эмоциональную и поведенческую компоненты коммуникативного поведения. По шкале «Принятие личности учащегося такой, какова она есть» преподавателям в 40 % ситуаций взаимодействия не удается реализовать принятие личности ученика на поведенческом уровне, а на эмоциональном – в 68 %. Иными словами, вместо обратной связи, имеющей отношение к учебной деятельности, педагог оценивает собственно личность школьника. Например, вместо «Контрольная работа не выполнена на должном уровне, в ней имеются существенные ошибки, потому она оценивается на неудовлетворительную оценку» звучит «Ты плохо написал работу, поэтому ставлю тебе двойку». Эмоциональная компонента – это те чувства, эмоции и в целом состояние, которое испытывает педагог. Эмоциональная составляющая коммуникативного поведения преподавателя (в данном случае негативная) «считывается» обучаемым и вызывает соответствующую эмоциональную реакцию.

По мнению педагогов, поддерживающее отношение или формирование у школьника чувства уверенности в своих возможностях реализовано на 55,0 %. Также, с точки зрения преподавателей, умение воздерживаться от вмешательства, советов, давления на личность и отказ от манипулирования реализуется на 20,0 %. При этом 78,3 % респондентов испытывают негативные эмоциональные состояния, связанные с внутренним возмущением / неприятием поведения обучаемых, их отношением к образовательному процессу, учебному предмету и самому учителю.

Итоги применения методики «Становление субъектности» демонстрируют выраженную тенденцию ориентации педагогов на Другого [24]. Однако эта направленность характеризуется деструктивностью, поскольку связана либо с излишне опекающим типом отношения, либо с авторитарным стилем взаимодействия. У 48 % опрошенных педагогов выявлена направленность на себя, достижение своих целей. Во многих исследованиях это соответствует описанию того факта, что преподавателям свойствен авторитарный стиль взаимодействия с обучающимися.

На втором этапе у 25,0 % учащихся 7–11-х классов определена высокая степень веры в себя. У 17,0 % опрошенных данный показатель находится на очень низком уровне, 33,8 % участников исследования получили результаты, соответствующие низкому уровню. Выявлено, что трудности, связанные с неприятием себя, отсутствием веры в свои возможности, испытывают половина опрошенных школьников. Возможно, это обусловлено внутриличностными негативными переживаниями в системе самоотношения, которые в определенной мере могут блокировать активность и стремление обучаемых к самореализации.

Значения показателя неудовлетворенности учащихся отношением к ним педагогов (пренебрежение к их личным чувствам, которые учителя, как правило, оценивают как капризы, бунт или нечто несерьезное) следующие, %: 7–9-й классы – 28,5; 10-й – 23,0; 11-й класс – 30,0. 28,0 % школьников отмечают отсутствие или низкий уровень одобрения и положительного внимания со стороны педагогов, в особенности когда имеют место ошибки при выполнении учебных заданий, непонимание нового или сложного учебного материала. Таким образом, почти треть обучаемых среднего и старшего звеньев испытывают высокую неудовлетворенность отношением к ним и как к личности, и как к учащемуся.

В результате корреляционного анализа выявлены связи между УУД по методике «Стадии становления субъектности педагогов» с коммуникативными характеристиками. Так, коммуникативные УУД получили коэффициент корреляции Спирмена  $-0,328$  с показателем «формирование веры в свои возможности у школьника» и  $-0,319$  с параметром «способность воздерживаться от давления на личность учащегося» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Регулятивные УУД составили аналогично  $-0,412$  при  $p < 0,001$  и  $-0,304$  при  $p < 0,05$ ; а личностные УУД коррелируют только с одной коммуникативной характеристикой – «формирование веры в свои возможности» – с величиной  $-0,270$  при уровне значимости  $p < 0,05$ . Отрицательная связь свидетельствует о том, что формирование у обучаемого уверенности в собственных возможностях в рамках взаимодействия

с ними – сложное профессиональное умение, которое не только должно осознаваться как необходимое профессиональное знание/умение (экологичность сознания), но и требует навыков его реализации (экологичность коммуникативного поведения). Вера в свои силы прививается не с помощью похвал и отличных оценок, а на основе глубокого прочувствования, искреннего принятия педагогом школьника, что вызывает у последнего доверие, принятие себя. Это порождает возможность осознания в себе сил и способностей. Поэтому значимые связи в большей степени выявлены в эмоциональных аспектах, а не в поведенческих и, к сожалению, получены главным образом отрицательные корреляции.

Следующим параметром, на который было обращено исследовательское внимание, является удовлетворенность отношением со стороны педагогов. Были выделены две группы учащихся с чувством веры в себя и отсутствием такового. В первой группе большая доля участников характеризуется удовлетворенностью отношением педагогов, во второй – наоборот. С помощью углового преобразования Фишера ( $\phi = 3,101$  при  $p < 0,01$  – учащиеся 8–9-х классов;  $\phi = 3,132$  при  $p < 0,01$  – 10–11-х классов) выявлена связь веры в себя с удовлетворенностью отношением преподавателей. Подтверждают обнаруженную тенденцию примеры, когда как обучаемые, так и сами педагоги говорят о значимости данного аспекта, а также их высказывания, вселяющие веру в свои возможности у учащихся средней и даже старшей школы. Поддерживающий и подбадривающий стиль способствует обретению уверенности, что, в свою очередь, помогает преодолевать трудности, которые, безусловно, имеют место как в учебной деятельности, так и во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Результаты нашего исследования подтверждают данные, полученные в работе Е.Д. Чижова и К.И. Алексеева в 2019 г., в которой показано, что такие характеристики взаимоотношений, как непонимание, отсутствие поддержки и пренебрежительное отношение к чувству собственного достоинства подростков, выступают в качестве условия «отдаления» от значимых Других [25]. В труде Н. Ноддинс показано, что удовлетворенность отношениями с педагогами ниже, чем с другими агентами образовательной среды; автор делает вывод, что обучаемые лучше всего учатся, когда они психологически благополучны, а не наоборот [26, с. 114].

В исследовании М.А. Падун 2019 г., в котором проведен анализ стратегий регуляции эмоций и их взаимосвязи с эмоциональным самочувствием индивида, показано, что индивидуальные стратегии не могут рассматриваться вне понимания микро- и макросоциальных особенностей [27, с. 39]. Вывод автора указывает на важность изучения проявлений стратегий контроля эмоциональных реакций в контексте взаимоотношений, в данном случае со сверстниками и педагогами.

Такие характеристики коммуникативного поведения педагогов, как формирование у обучаемых веры в свои возможности, доверительное отношение в ситуации взаимодействия, способность взрослых воздерживаться от давления, уважение к свободе выбора ребенка, отказ от манипулирования, и составляют суть экологичности отношения педагогов к обучаемым. Действительно, при критическом анализе действий школьников преподаватель ориентирован на учащегося и вольно или невольно оценивает его личность (а не то, что он делает или сделал). Это приводит к выявленной деструктивности эмоционального компонента взаимодействия. Вместо ожидаемых позитивных изменений после такого общения обучаемые ведут себя не в соответствии с логикой педагога. Если бы фокус внимания находился на поступках, операциях, выполняемых учащимися, безусловно, складывалось бы безоценочное отношение к личности, что способствовало бы как достижению педагогических целей, так и организации ситуации стимулирования активности обучаемого.

Таким образом, одним из ресурсов формирования веры в себя у школьников может выступать экологичность коммуникативного поведения педагогов, которая включает принятие личности обучаемого такой, какова она есть (безоценочное отношение к личности при наличии обратной связи и оценки выполнения учебных заданий и поведения); создание доверительных отношений с учащимися; формирование у них чувства уверенности в своих возможностях; умение педагога воздерживаться от давления на личность обучаемых. Экопсихологический подход к изучению типов взаимодействия в системе «педагог – обучающийся» демонстрирует, что профессиональное умение преподавателя встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к обучаемым способствует реализации экологичности коммуникативного поведения, которое, в свою очередь, детерминирует активность школьников.

Полученные эмпирические данные о влиянии на обучаемых особенностей коммуникативного поведения педагога позволяют констатировать необходимость введения в практику психологического сопровождения деятельности педагогического коллектива. Традиционно психологическая служба ориентирована в большей степени на обучаемых и их родителей, а личность педагога, являющегося, безусловно, одним из важных субъектов в образовании, остается пока без должной психологической поддержки. Особенности коммуникативного поведения учителя были и остаются значимыми как создающие атмосферу доверия, дружелюбия и активности обучаемых в учебной деятельности, которая необходима для достижения целей образования.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ:

1. Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 105–114.
2. Созонтов А.Е. Указ. соч. ; Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 206 с. ; Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121 ; Diener E. Subjective Well-Being // Psychological Bulletin. 1984. Vol. 95. P. 542–575 ; Ryff C.D. Psychological Well-Being in Adult Life // Current Directions in Psychological Science. 1995. Vol. 4, no. 4. P. 99–104.
3. Созонтов А.Е. Указ. соч. ; Фесенко П.П. Указ. соч. ; Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Указ. соч. ; Biswas-Diener R., Diener E., Tamir M. The Psychology of Subjective Well-Being // Daedalus. 2004. Vol. 133, no. 2. P. 18–25.
4. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Указ. соч.
5. Фесенко П.П. Указ. соч.
6. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования : учебное пособие. СПб., 2016. 180 с.
7. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114–119.
8. Early Child-Parent Attachment and Peer Relations: A Meta-Analysis of Recent Research / S. Pallini, R. Baiocco, B.H. Schneider, Sh. Madigan, L. Atkinson // Journal of Family Psychology. 2014. Vol. 28, no. 1. P. 118–123. <https://doi.org/10.1037/a0035736>.
9. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде / Н.В. Быстрова, С.Н. Казначеева, Е.А. Уракова, О.И. Госельбах // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 26–31.
10. Водяха С.А. Указ. соч.
11. Водяха С.А., Водяха Ю.Е. Особенности самооценки психологически благополучных школьников // Педагогическое образование в России. 2019. № 3. С. 68–73. <https://doi.org/10.26170/ro19-03-10>.
12. Водяха С.А., Водяха Ю.Е. Указ. соч. ; Особенности психологического благополучия ...
13. Быстрова Н.В., Уракова Е.А., Коротеева О.Д. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 47–50.
14. Водяха С.А. Указ. соч. ; Кравченко О.А. Факторы, влияющие на психологическое благополучие и здоровье учащихся средних учебных заведений // Психологическое благополучие современного человека : материалы международной заочной научно-практической конференции / отв. ред. С.А. Водяха. Екатеринбург, 2019. С. 622–626 : Особенности психологического благополучия ...
15. Кравченко О.А. Указ. соч. ; Особенности психологического благополучия ...
16. Кравченко О.А. Указ. соч. С. 624.
17. Дубровина И.В. Феномен «межличностное взаимодействие» как культурный компонент образовательной среды // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию : сборник статей / под ред. Л.М. Митиной. М., 2021. С. 13–16. <https://doi.org/10.24412/cl-36422-2021-1-13-16>.
18. Панов В.И. Экопсихологические аспекты детства // Мир психологии. 1997. № 1. С. 55–67.
19. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007. 352 с.
20. Там же. С. 245.
21. Суннатова Р.И. Личностные и коммуникативные качества педагогов, обеспечивающие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 215–224. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224>.
22. Суннатова Р.И. Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 312–328. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.1.22>.
23. Суннатова Р.И. Личностные и коммуникативные качества ...
24. Суннатова Р.И. Субъектность педагога ...
25. Чижов Е.Д., Алексеев К.И. Представление о смерти и суицидальном поведении в виртуальных сообществах молодежи // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 78–89.
26. Водяха С.А. Указ. соч. С. 114.
27. Падун М.А. Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 3. С. 31–43. <https://doi.org/10.31857/S020595920004052-3>.

## Информация об авторе

**Р.И. Суннатова** – доктор психологических наук, доцент, лаборатория экопсихологии развития и психодидактики, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия.

[https://www.elibrary.ru/author\\_items.asp?authorid=978953](https://www.elibrary.ru/author_items.asp?authorid=978953).

## Information about the author

**R.I. Sunnatova** – D.Phil. in Psychology, Associate Professor, Laboratory of Developmental Ecopychology and Psychodidactics, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

[https://www.elibrary.ru/author\\_items.asp?authorid=978953](https://www.elibrary.ru/author_items.asp?authorid=978953).

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 20.08.2021;  
Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 09.09.2021;  
Принята к публикации / Accepted for publication 23.09.2021.