

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

7(2) 2021

16+

Сайт журнала:
rpedagogy.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal



НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-55674 от 28 октября 2013 г.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)
Mass media registration certificate El. № FS 77-55674 of October 28, 2013
Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of March 14, 2017



Том 7, № 2 2021

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 7, №2 2021

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Ерошенкова Е.И.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Гребнева В.В.**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, декан факультета психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Редактор английских текстов: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Анохина С.В.**, старший преподаватель кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Алдуайс А., кандидат педагогических наук, Департамент гуманитарных наук (психология), Веронский университет, Верона, Италия

Брюс А., доктор социологии и педагогики и педагогике инноваций Universal Learning Systems, Ирландия

Волошина Л.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ермаков С.С., доктор педагогических наук, профессор кафедры туризма и рекреации Гданьского университета физической культуры и спорта, Польша

Запесоцкая И.В., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Исаев И.Ф., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Кабардов М.К., доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

Корольков А.А., доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Россия

Куниа А.А., доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники г. Гояния, штат Гояс, Бразилия

Либану Жуаз К., доктор философских наук и истории образования, профессор, Гояс Епископский католический университет, Бразилия

Мальцев М., доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Университета Святых Кирилла и Методия, Македония

Минич Весна Л., доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавиче, Сербия

Молчанова Л.Н., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Никишина В.Б., доктор психологических наук, профессор кафедры организации непрерывного образования Российской государственной академии педагогического медицинского университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия

Нюрк Г.-Х., доктор психологических наук, доцент заведующий лабораторией диагностики и когнитивной нейрорепсихологии Университета Тюбингена, Германия

Осницкий А.К., доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), Россия

Полонский В.М., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

Разуваева Т.Н., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Рузиева Д.И., доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, заведующая кафедрой общей педагогики, Узбекистан

Самосенкова Т.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Тирадо Р.Г., доктор филологии, Гранадаский университет, Испания

Шеховская Н.Л., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

EDITORIAL TEAM:

CHIEF EDITOR: **Elena I. Eroshenkova**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy, pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia
DEPUTY CHIEF EDITOR: **Valentina V. Grebneva**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor V. Lyashenko**, PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Anokhina**, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

EDITORIAL BOARD:

Ahmed Alduais, PhD, I in Pedagogy, Department of Human Sciences (Psychology), University of Verona, Verona, Italy

Alan Bryus, Doctor of Sociology and Pedagogy of Innovation Universal Learning Systems, Ireland

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pre-school and Special (Defectological) Education, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Sergey S. Yermakov, Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of Tourism and Recreation, Gdansk University of Physical Education and Sport, Poland

Irina V. Zapetsotskaya, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Ilya F. Isaev, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Vladimir N. Irkhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Theory and Methods of Physical Culture, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Muhammed K. Kabardov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Russia

Alexander A. Korolkov, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophical Anthropology and Public Communications, Herzen University, Russia

André Luiz A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiânia, Goiás, Brazil

José C. Libâneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiás, Retired Professor at the Federal University of Goiás, Brazil

Maryann Maltsev, Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia

Vesna L. Minich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogical Sciences in Prizren-Leposavice, Serbia

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Continuing Education, Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogova of the Ministry of Health of Russia, Russia

Hans-Christof Nyurk, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Diagnostics and Cognitive Neuropsychology, University of Tübingen, Germany

Alexey K. Osnitsky, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Russia

Valentin M. Polonskiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia

Tatyana N. Razuvayeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of General and Clinical Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Dilnoz I. Ruzieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Head of Department of General Pedagogy, Uzbekistan

Tatyana V. Samosenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Professional Speech Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

Natalya L. Shekhovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Nina V. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Russia

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.

Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»

Publisher: Belgorod State National Research University

Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia

Publication frequency: 4 /year

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Кульневич Т.В., Коваленко М.С. Готовность будущего учителя к выполнению профессионально- педагогического долга	3	T.V. Kulnevich, M.S. Kovalenko Preparedness of future teachers to fulfill professional and pedagogical duty	3
V.N. Kormakova, Al.G. Klepikova, E.N. Musaelian New approaches to managing the Internet-Based Student Engagement Technology	18	V.N. Kormakova, Al.G. Klepikova, E.N. Musaelian New approaches to managing the Internet-Based Student Engagement Technology	18
Позднякова Е.В., Фомина А.В. Открытые задачи как средство развития “soft skills” на уроках математики	29	E.V. Pozdnyakova, A.V. Fomina Open-type tasks as a means of developing “soft skills” in math lessons	29
Ванягина М.Р. Влияние образовательной среды военного вуза на обучение иностранным языкам	46	M.R. Vanyagina The influence of the educational environment of a military tertiary institution on teaching foreign languages	46
L. Ma, Ah. Alduais, L. Jiang Participatory action research on EFL students' difficulties during autodidacticism of challenging texts using cognitive, metacognitive and socio- affective reading strategies	58	L. Ma, Ah. Alduais, L. Jiang Participatory action research on EFL students' difficulties during autodidacticism of challenging texts using cognitive, metacognitive and socio- affective reading strategies	58
F. Pllana The importance of teaching intercultural competencies in an EFL classroom: a case study conducted at the Faculty of Law of a certain University	74	F. Pllana The importance of teaching intercultural competencies in an EFL classroom: a case study conducted at the Faculty of Law of a certain University	74

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Разуваева Т.Т., Пчелкина Е.П., Гут Ю.Н., Локтева А.В. Эмоционально-волевые особенности инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата	89	T.N. Razuvaeva, E.P. Pchelkina, Y.N. Gut, A.V. Lokteva Emotional and volitional characteristics of disabled people with musculoskeletal disorders	89
Будникова С.П. Особенности сетевой формы обучения в контексте становления профессиональной субъектности будущих педагогов	102	S.P. Budnikova E-Learning features in the context of future teachers’ formation of professional subjectivity	102
Расина Э.О. Место виртуального образа личности в перцептивных процессах социального взаимодействия в виртуальном пространстве	115	E.O. Rasina The place of the virtual image of the individual in the perceptual processes of social interaction in virtual space	115

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-1

Кульневич Т.В.* 

Коваленко М.С. 

Готовность будущего учителя к выполнению
профессионально-педагогического долга

Воронежский государственный педагогический университет
ул. Ленина, 86, г. Воронеж, 394043, Россия
tkulnevich@yandex.ru*

*Статья поступила 27 апреля 2021; принята 10 июня 2021;
опубликована 30 июня 2021*

Аннотация. Феномен готовности рассматривается в психолого-педагогической литературе как основание для осознанного отношения к деятельности, как условие ее успешного выполнения. *Цель работы* – теоретически обосновать авторское представление структуры готовности педагога к выполнению профессионально-педагогического долга. Методологическую основу исследования составили аксиологический и компетентностный подходы, основы сущности профессионального образования, профессиональной этики, деонтологии, профессиональной деонтологии. Основными *методами* исследования являлись теоретические методы (анализ, синтез, сравнение, систематизация) и практические методы (анкетирование, тестирование, беседы, наблюдение, анализ и моделирование педагогических ситуаций и др.). Исследование проводилось со студентами 4 курса Воронежского государственного педагогического университета. Было опрошено 160 человек. В статье представлены различные точки исследователей, занимающихся проблемой готовности (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Сластенин В.А., Мажар Н.Е., Сериков В.В., Грачев Ю.А. и др.). При выявлении сущности понятия «готовность» сделан акцент на самой личности, ее свойствах, способностях, отношении к предстоящей деятельности, имеющемуся опыте. С учетом того, что в статье речь идет о готовности к выполнению педагогом своего профессионально долга, предполагающее мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, понимание и принятие ее значимости и специфики, а также осознание миссии педагога в решении государственной задачи – подготовке будущего России – потребовалось обращение к профессиональной этике, основным понятием которой как раз и является педагогический долг. Нравственная составляющая при подготовке будущего учителя обозначена как основополагающая для функционирования профессионально-педагогического долга. Предпринята попытка разработки собственного варианта структуры готовности педагога к выполнению профессионально-педагогического долга, которая, по мнению авторов, может быть

представлена нравственным и компетентностным блоками, состоящими, в свою очередь, из ряда компонентов и показателей.

Ключевые слова: готовность; компетентность; нравственность; долг; профессионально-педагогический долг; структура готовности.

Информация для цитирования: Кульневич Т.В., Коваленко М.С. Готовность будущего учителя к выполнению профессионально-педагогического долга // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №2. С. 3-17. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-1.

T.V. Kulnevich* 
M.S. Kovalenko 

**Preparedness of future teachers to fulfill professional
and pedagogical duty**

Voronezh State Pedagogical University
86 Lenin Str., Voronezh, 394043, Russia
tkulnevich@yandex.ru

*Received on April 27, 2021; accepted on June 10, 2021;
published on June 30, 2021*

Abstract. The phenomenon of preparedness is considered in psychological and pedagogical literature as the basis for a conscious attitude to activity, as a condition for its successful implementation. *The purpose* of the work is to theoretically substantiate the author's representation of the structure of a teacher's preparedness to fulfill a professional and pedagogical duty. *Methodology and methods:* The methodological basis of the research was formed by axiological and competence-based approaches, the foundations of the essence of vocational education, professional ethics, deontology, professional deontology. *The main research methods* were theoretical methods (analysis, synthesis, comparison, systematization) and practical methods (questionnaires, testing, conversations, observation, analysis and modeling of pedagogical situations, etc.). The research involved the 4th year students of Voronezh State Pedagogical University. 160 people were interviewed. The article presents various points of researchers dealing with the problem of preparedness (Dyachenko M.I., Kandybovich L.A., Mishchenko A.I., Slashtenin V.A., Mazhar N.E., Serikov V.V., Grachev Yu.A. and others). When identifying the essence of the concept of "preparedness," emphasis is placed on the personality itself, its properties, abilities, attitude to upcoming activities, experience. Taking into account the fact that the article deals with preparedness of the teacher to fulfill their professional duty, which involves a motivational and value attitude to the pedagogical profession, understanding and accepting its significance and specificity, as well as awareness of the teacher's mission in solving the state task – training the future of Russia, it was necessary to turn to professional ethics, the main concept of which is just the pedagogical duty. The moral component in the preparation of the future teacher is considered as fundamental for the functioning of vocational and pedagogical duty. An attempt was made to develop its own version of the teacher's preparedness to fulfill professional and pedagogical duty, which, according to the authors, can be represented by moral and competent blocks, which, in turn, consist of a number of components and indicators.

Keywords: preparedness; competence; morality; duty; professional and pedagogical duty; structure of preparedness.

Information for citation: T.V. Kulnevich, M.S. Kovalenko (2021), “Preparedness of the future teacher to fulfill professional and pedagogical duty”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (2), 3-17, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-1.

Введение (Introduction). Проблема качества подготовки учителя в наши дни по-прежнему продолжает оставаться актуальной. Это объясняется многими причинами. С одной стороны, растут требования и к личности учителя и к его профессиональной деятельности. С другой стороны, далеко не всегда образовательная среда педагогического вуза способствует подготовке компетентного специалиста. В связи с этим все сложнее становится говорить о готовности начинающего учителя к выполнению своего профессионального долга.

Работа учителя во все времена была делом нелегким. Совершенно очевидно, что современные реалии жизни, связанные с утрачиванием нравственных ориентиров, усиливают трудности в педагогической деятельности учителя. Поэтому в наше время особенно важна социально-нравственная роль учителя, «возрастает значение профессиональной этики в регулировании различных видов трудовой деятельности, что связано с процессами демократизации общества, а также со стремлением постоянно совершенствовать профессиональные нормы применительно к изменяющимся социально-экономическим отношениям» (Царегородцева, 2009).

Исходным для профессиональной этики, в том числе и для педагогической этики, является понятие профессионального долга (Мишаткина, 2004). Для осуществления педагогической деятельности необходимы личностные и профессиональные характеристики педагога, причем, профессионально-значимые личностные качества педагога, его мотивация и уровень притязаний имеют первостепенное значение. Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 272-ФЗ педагоги должны следовать требованиям профессиональной этики, соблюдая правовые, нравственные и

этические нормы. С этой же целью разработан Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» от 6.02.2014 г. № 09-148, в целях актуализации которого Министерством Просвещения РФ было направлено письмо от 20 августа 2019 года №» ИП-941/06/484 «Примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников».

Цель работы – теоретически обосновать авторское представление структуры готовности педагога к выполнению профессионально-педагогического долга.

Методология и методы исследования (Methodology and methods) Методологическую основу исследования составили аксиологический (Б.З. Вульф, В.А. Сластенин и др.) и компетентностный подходы (И.А. Зимняя, В.В. Сериков и др.); системные представления о сущности, теоретических и организационных основах профессионального образования (Е. П. Белозерцев, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин и др.); основы профессиональной этики (Т. В. Мишаткина, И.В. Тимонина и др.); основы деонтологии и профессиональной деонтологии (Г.П. Медведева, Е.В. Неумоева-Колчеданцева и др.). В связи с тем, что исследование носило в основном теоретический характер, были выбраны теоретические методы исследования, такие как анализ, синтез, сравнение, систематизация. С целью диагностики готовности студентов к выполнению профессионально-педагогического долга был подготовлен и проведен ряд диагностических мероприятий, включающих: анкетирование, написание эссе, тестирование, беседы, наблюдение, анализ и моделирование педагогических ситуаций и др. Было опрошено 160 человек. Исследование проводилось в течение 2019-2021 гг. со студентами 4 курса

Воронежского государственного педагогического университета.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Чтобы понять отношение студента – будущего учителя – к профессионально-педагогическому долгу, обратимся к понятиям «готовность» и «компетентность», которые уже не одно десятилетие вызывают пристальный интерес педагогов и психологов.

Сравнение этих понятий с целью уточнения их сущности в рамках данной статьи представляется нам необходимым, так как оба понятия, чаще всего, используются в психологической и педагогической научной литературе как синонимы. И все же есть смысл, на наш взгляд, аргументировать выбор в пользу понятия «готовность» для исследования проблемы профессионально-педагогического долга при подготовке будущего учителя.

Следует заметить, что в научной литературе существует множество вариантов толкований этих понятий, как каждого в отдельности, так и при сравнении их между собой.

Одни исследователи, в частности Махова О.В., отводят главенствующую роль готовности, которая в результате применения новых способов и механизмов действий на основе имеющихся знаний, умений и навыков способствует формированию компетенций, перерастающих в дальнейшем в компетентность – знание в действии (Махова, 2014: 186-188); другие (Луговая А.В.) определяют готовность как результат развития профессиональных компетенций, а значит, и компетентности, т.е. отдают первенство компетентности, вследствие которой появляется готовность (Луговая, Дмитриев, 2015). В то же время ряд исследователей считает эти понятия близкими по значению и взаимодополняющими. Так, Сластенин В.А., говоря о профессиональной компетентности педагога, связывает компетентность с готовностью педагога к осуществлению педагогической деятельности (Сластенин, 1991). Вслед за Сластениным В.А., некоторые ученые также опреде-

ляют понятие компетентность «как готовность обучающихся использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» (Днепров, 2002: 16-20).

С одной стороны, такое многообразие мнений объясняется, на наш взгляд, тем, что эти термины многоаспектны, и вследствие этого их значения еще не до конца уточнены, что вызывает затруднение в их понимании, а, с другой стороны, может иметь место в какой-то степени некорректное обращение с ними – игра с терминами.

Попытаемся уточнить сущность каждого из этих понятий.

Попытка изучить лексическое значение слова «готовность» лишь подтвердила, что оно трактуется по-разному. Толковый словарь Ожегова С.И. дает такое определение рассматриваемому понятию: «готовность – это состояние, при котором всё сделано, всё готово для того, чтобы приступить к выполнению, осуществлению какой-либо деятельности» (Ожегов, 2009).

Толковый словарь русского языка Дмитриева Д.В. приводит следующее определение: «готовность – это свойство объекта быть в состоянии выполнять требуемую функцию при заданных условиях в данный момент времени или в течение заданного интервала времени при условии обеспечения необходимыми внешними ресурсами» (Дмитриев, 2003). Готовность, прежде всего, «связывается с желанием, согласием что-либо сделать, т.е. охотно, без долгих уговоров» приступить к исполнению необходимых действий (Дмитриев, 2003).

Понятие «готовность» для нас не ново и привычно, несмотря на то, что внимание к нему как к готовности к деятельности со стороны отечественных ученых было обращено совсем недавно (1950-60-е годы).

В трудах ряда исследователей готовность учителя к педагогической деятельности трактуется «как необходимая предпосылка, регулятор деятельности и условие его успешного выполнения; как психическое состояние, многоплановая, многоуров-

невая система качеств, свойств, как устойчивая характеристика личности» (Кульневич, 2005: 97).

Деятельностный подход не в состоянии, на наш взгляд, в полной мере выявить сущность понятия «готовность», трактуя его всего лишь как установку, настрой, как предпосылку к деятельности. С точки зрения этого подхода, человек только собирается осуществить действие, «нацеливается» на него. Речь в данном случае не может идти об успешности его осуществления. На самом деле, готовность как понятие гораздо сложнее. Уточнить его значение поможет обращение к *личностному подходу*, который делает акцент на самой личности, ее свойствах, способностях, отношении к предстоящей деятельности, наличии опыта.

Исследователи выделяют разные виды готовности, называя психологическую (общую, ситуативную, долговременную и др.) и педагогическую готовность (интеллектуальную, социальную, длительную, временную, ситуативную и др.) (Грачёв, 2011).

Так, с точки зрения Сластенина В.А., Мажара Н.Е., это понятие, включает в себя не только «профессиональную пригодность личности (совокупность индивидуальных особенностей человека, способностей и психологических черт, существенных для успешного профессионального общения и деятельности, но и отсутствие показателей, делающих невозможным участие человека в профессионально-педагогической деятельности), но и подготовленность личности к данному виду деятельности (знания, умения и навыки, приобретенные в процессе профессиональной подготовки» (Сластенин, Мажар, 1991). Иначе говоря, готовность – это интегральное личностное образование, система качеств личности, обеспечивающая результативность деятельности педагога, выполнение им определенных функций, действий; это «фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности» (Степанов, 2012). Готовность предполагает не только начало действия, но и его успешное продолжение. И еще одна не менее важная характеристика готовности –

это, как правило, устойчивое и длительное по времени образование.

Особый интерес для нас представляет трактовка структуры готовности к педагогической деятельности. Структуру готовности рассматривали многие исследователи, например: Дьяченко М.И., Сластенин В.А., Мажар Н.Е. и др. Ученые рассматривают структуру готовности «как сложную динамическую систему, включающую в себя следующие компоненты:

1) мотивационный – отношение к предмету, интерес к нему и другие достаточно устойчивые мотивы;

2) ориентационный – знания и представления о особенностях будущей профессии, о её значимости;

3) операционный – знания, умения и навыки, владение процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения;

4) волевой – самоконтроль, умение управлять действиями;

5) оценочный – самооценка своей подготовленности» (Дьяченко, 1985).

По мнению Сластенина В.А. и Мажара Н.Е., структура готовности выглядит следующим образом:

– положительное отношение к деятельности;

– черты характера, способности, мотивация, темперамент, соответствующие требованиям осуществляемой деятельности;

– необходимые знания, умения, навыки;

– устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов (Сластенин В.А., Мажар, 1991).

Темина С.Ю., в свою очередь, отмечает такие компоненты готовности:

– мотивационный – интерес и склонность к педагогической деятельности, личная удовлетворенность педагогической профессией, потребность в педагогической деятельности, стремление к знаниям, последовательности действий, к саморазвитию своих творческих способностей;

– теоретический – знания и их личностный смысл, развитие педагогического

сознания, стиль педагогического мышления, умения выявлять педагогические ситуации;

– практический – умения ориентироваться и перестраивать свою деятельность в изменяющихся условиях, регулировать межличностные отношения, управлять своим психическим состоянием, организаторские и коммуникативные умения.

Резюмируя все вышеизложенные точки зрения на структуру готовности, можно сделать следующий вывод: большинство авторов отмечают такие компоненты, как мотивационный, теоретический и практический, даже если он названы иначе (Кульневич, 2005: 98).

Сериков В.В., включая в состав структуры готовности разноуровневые характеристики от элементарных практико-прикладных знаний и умений до стержневых качеств личности, утверждает, что «в структуру входят не любые знания, а фонд действенных знаний и не любые свойства личности, а лишь те, которые обеспечивают соответствующей деятельности наибольшую продуктивность» (Сериков, 1994).

В то же время *компетентностный подход*, который становится все более популярным в наши дни, ориентирует нас на использование понятия «компетентность» как нового качества образованности, отвечающего вызовам современного общества и представлениям о профессионализме специалиста.

Надо признать, что при исследовании понятия «компетентность», большинство ученых единодушны во мнении, включая в его структуру личностный компонент. В частности, Сериков В.В. пишет: «Ситуация развития компетентности – это, прежде всего, ситуация развития личности, имеющей нишу для реализации себя как индивидуальности, проявления своих способностей. Имеет большое значение субъектная позиция специалиста, его самореализация в профессии» (Сериков, 2008: 344).

Зимняя И.А. также под компетентностью понимает «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-

обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество» (Зимняя, 2003).

Вместе с тем, некоторые авторы считают основой этого понятия знания, т.е. его когнитивный компонент (Борытко, 2007). На самом деле, компетентность ассоциируется, прежде всего, со знаниями и умениями человека или, точнее, со знаниями, переведенными в умения, со знаниями «в действии». Другими словами: «я знаю» – это важно, но гораздо важнее «покажи, что ты умеешь делать».

Предположим, что специалист компетентен в каком-то виде деятельности, а значит, имеет качественное образование, собственный потенциал, личностные качества, ценности, мотивацию, – все то, что необходимо для осуществления этой деятельности. Возникает вопрос: всегда ли в этом случае гарантирован желаемый результат? Может так получиться, что, условно говоря, человек знает, может, владеет и т.д., но в какой-то конкретной ситуации по каким-то причинам не готов здесь и сейчас эту деятельность осуществлять? Все-таки в русском языке мы привыкли воспринимать слово «готов» достаточно однозначно, а именно: готов – это значит: я знаю, что надо делать (понимаю ситуацию, вижу проблему); я умею это делать (знания, переведенные в умения); я знаю, как это сделать хорошо (технологичность исполнения деятельности, творчество) и, главное, – я хочу и буду это делать, понимая, что это мой долг (ответственность, потребность выполнить свои обязанности). И если вдруг в ходе профессиональной деятельности обнаруживаются какие-либо трудности, связанные, к примеру, с дефицитом знаний или с выбором эффективного способа деятельности, то именно готовность как интегративное качество, «как наличие у субъекта образа структуры определенного действия, постоянной направленности сознания на его выполнение способствует решению возникшей проблемы. Готовность включает в себя различного рода установки на осознание педагогической задачи, модели вероятного поведе-

ния, определения специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата» (Сластенин, 1991: 98).

Профессиональная готовность – это своего рода ответ личности на возникшую ситуацию, который предполагает в нужный момент «отыскать» и «собрать» среди имеющихся у человека знаний, умений, навыков именно те, которые необходимы в данной конкретной ситуации для решения появившейся проблемы.

Таким образом, профессиональная готовность и есть то определяющее начало, стимулирующее личность к приобретению новых знаний и опыта, расширению компетенций на основе осознанного отношения к своему труду и тем самым способствующее формированию профессиональной компетентности, которая, как известно, не может быть завершена, а продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности личности. А таким определяющим началом, на наш взгляд, может быть только нравственность, которая может направить сознание и поведение человека.

К сожалению, в наше время мы всё чаще соприкасаемся с нравственной «ненадежностью» человека, наблюдая за тем, что люди стремятся выполнять признанные в обществе нормы и ориентируясь на закон и порядок, зачастую только исходя из страха наказания. Отметим также, что в случае если угроза наказания мифическая, то даже культурные люди иногда могут позволить себе отступление от нравственных правил поведения в обществе. А это значит, что человек не ориентируется на нравственные принципы в своей жизни, не понимает, что закон создан для человека, для его блага. Нравственность заключается в том, чтобы выполнять свой долг, не опираясь на принцип заинтересованности. Этот принцип, по мнению Канта, «подводит под нравственность мотивы, которые скорее подрывают ее, научая только одному – как лучше рассчитывать... Ведь если мы

наблюдаем истинно нравственный поступок, совершенный с непоколебимым духом и без всякого намерения извлечь какую-либо выгоду..., то такой поступок оказывается для нас гораздо более привлекательным, нежели такое же действие, но совершенное из личного интереса» (Бим-Бад, 2003: 98).

Исходя из этого, основные признаки нравственного поступка можно сформулировать следующим образом:

1. Поступок будет нравственным, если он ориентирован на добродетель.

2. Сделать нравственный выбор человек должен самостоятельно, т.е. принять решение свободно, не полагаясь на помощь и подсказку других (нравственная основа поступка исчезнет, если кто-то решит за него).

3. Совершить нравственный поступок – значит, что-то отнять у себя и отдать другому (время, силы, средства, причем, порой приходится пожертвовать тем, что для тебя самого значимо и дорого. Личность, как утверждает известный отечественный психолог Петровский А.В., «измеряется персональными «вкладами» в других» (Бондаревская, Кульневич, 1999: 44-45).

4. Выполняя нравственную норму, человек должен быть убежден в ее справедливости и правильности своих действий.

5. Совершая нравственный поступок, человек не рассчитывает на вознаграждение, на компенсацию за свои добрые дела, на выгоду и пользу для себя.

Убедительны высказывания на этот счет великого философа Аристотеля «самый лучший человек не тот, кто поступает сообразно с добродетелью по отношению к себе, а тот, кто поступает так по отношению к другим...» (Вульф, Иванов, 1997: 245).

Нравственный человек руководствуется следующим принципом «я должен что-то сделать и поэтому могу это делать» в противовес другому принципу «я не могу что-то сделать и поэтому должен это делать». Другими словами, понятие «должен» для человека – это не что-то

навязанное извне, а потребность человека это делать, его желание, его выбор, отказаться от которого означает перестать быть собой (Вульф, Иванов, 1997: 247).

С точки зрения Канта, «чистое представление о долге и вообще о нравственном законе, без всякой чуждой примеси имеет на человеческое сердце... более сильное влияние, чем все другие мотивы» (Бим-Бад, 2003: 98).

Таким образом, понятие «долг» – основная категория деонтологии – это «превращение нравственных требований в личную задачу человека» или «внутреннее побуждение поступать в соответствии с моральными, в т.ч. профессиональными, требованиями и нормами, строить свое бытие в соответствии с ними» (Философский словарь, 2000). При этом Г.П. Медведев обращает внимание на то, что «личность выступает как носитель определенных моральных обязанностей перед обществом, осознавая их и реализуя в деятельности» (Медведев, 2011).

Неумоева-Колчеданцева Е.В. выделяет «объективную компоненту долга – содержание, которое не зависит от личностных характеристик человека и в сознании человека выступает как обязанности, выполнение которых является необходимым; и субъективную компоненту, зависящую от личностных характеристик человека – уровень социального, нравственного развития личности, уровень и глубина понимания им своих задач, степень осознания самого факта своей включенности в определенное сообщество (результат осознания человеком требований, т.е. результат осознания человеком требований, предъявляемых к нему обществом, профессиональным сообществом» (Неумоева-Колчеданцева, 2019: 12).

Что же касается педагогического долга, то некоторые авторы (Г.П. Медведев, А.Б. Сариева) трактуют его как профессионально-значимое личностное качество, утверждая, что педагогический долг напрямую связан с мотивационно-ценностным отношением педагога к своей профессии, с пониманием

специфики этой профессии, ее значимости как для самого обучающегося, так и для общества, и для страны в целом (Сариева, 2012).

Будущий учитель должен хорошо представлять себе специфику педагогической профессии, понимая, что, несмотря на ее принадлежность к ряду профессий «человек-человек», эта профессия стоит отдельно в силу своих ярко выраженных особенностей.

Прежде всего, надо говорить о большой ответственности педагога за результаты своего труда: не только за результаты обученности и воспитанности школьников, за их здоровье и жизнь – учитель готовит будущее страны, решая тем самым серьезную государственную задачу.

Формулируя требования к личности современного педагога, исследователи вводят дополнительные характеристики. Так, по мнению Зимин И.С., педагогу важно быть пассионарной личностью. «Пассионарность педагога – осознанная или неосознаваемая повышенная тяга к активной педагогической деятельности, направленной на совершенствование образования (обучения, воспитания) подрастающего поколения, приводящей к интенсивному развитию педагогической науки и практики. Формирование у себя педагогического сознания и педагогической чувственности, проявляемых через способность к сверхнапряжениям, волевым усилиям, педагогическую интуицию, комплиментарность, пассионарную индукцию в области педагогической деятельности и педагогических инноваций» (Зимина, 2007).

Сегодня учителя говорят о том, что работать становится все труднее и труднее. И эти трудности связаны не только с увеличением объема отчетности, а, в первую очередь, с тем, что трудно наладить отношения с детьми. Дети, как самая незрелая и незащищенная часть нашего общества, оказались под ударом: налицо трудности, связанные с усвоением моральных норм и нравственных ценностей, в приобретении навыков общения не только со своими сверстниками, но и со взрослыми

людьми, в том числе и с учителями.

Кроме того, педагоги и психологи сегодня много говорят о росте детской агрессивности, о неспособности детей решать простейшие конфликты, о школьном буллинге и т.д. Меняется мир, меняются и наши дети. Каков он – современный ребенок? Назрела необходимость тщательного изучения современного ребенка и условий, способствующих его психологическому и духовному развитию.

Но есть и другая сторона этой проблемы – несовременный учитель, то есть учитель, который, не понимает значимость своей профессии и не имеет личностно-профессиональной позиции, тесно связанной с развитием его профессионального сознания, – все это может свидетельствовать о его неготовности к выполнению своего профессионально-педагогического долга.

В научной литературе профессионально-педагогический долг трактуется «как необходимое функционально значимое качество личности педагога, отражающее оптимальный вариант его профессионального поведения, обусловленного нравственными требованиями, идущими со стороны самого характера профессионально-педагогической деятельности – принцип «от человека к деятельности» (Петрова, Горовая, 2015).

Функционирование профессионально-педагогического долга, как утверждают исследователи Медведева Г.П., Петрова Н.Ф., зависит не столько от требований нормативного порядка, сколько от мотивационно ценностного отношения педагога к педагогической профессии (Петрова, Горовая, 2015).

По мнению авторов, структура понятия «профессионально-педагогический долг» состоит из следующих компонентов:

- мотивационный компонент (стремление к выполнению педагогического долга в профессиональной деятельности);
- когнитивный компонент (накопление знаний, необходимых для выполнения долга);
- волевой компонент (обеспечение реализации долга);

– рефлексивный (самоанализ эффективности выполняемой деятельности).

Примечательно, что, рассуждая о готовности к выполнению профессионально-педагогического долга, можно, в свою очередь, сам долг рассматривать также как готовность педагога к успешной и эффективной профессионально-педагогической деятельности.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Суммируя все вышесказанное, мы попытались дать свой вариант структуры готовности педагога к выполнению профессионально-педагогического долга. На наш взгляд, структура должна быть представлена двумя основными блоками: нравственным и компетентностным блоками, которые в свою очередь, подразделяются на компоненты.

I. Нравственный блок:

1. Мотивационный компонент:

- осознание своего морального долга перед обществом;
- желание и потребность работать с детьми;
- понимание значимости профессии педагога;
- понимание миссии учителя в развитии ребенка и его социализации;
- направленность на профессию педагога;
- стремление выполнять педагогическую деятельность в соответствии с нравственными требованиями и нормами;
- гуманистические установки;
- стремление к саморазвитию.

2. Личностный компонент (профессионально-значимые качества):

- любовь к детям;
- эмпатия;
- ответственность, справедливость;
- субъектность (активность, инициатива, индивидуальность, креативность, самостоятельность);
- коммуникабельность;
- воля, стойкость;
- сдержанность, уравновешенность.

3. Рефлексивный компонент:

- область знаний о себе как о профессионале;
- адекватная самооценка;
- способность к самоанализу, выявление собственных достоинств и недостатков;
- поиск путей для устранения имеющихся затруднений и коррекции своего поведения с целью профессионального и личностного роста.

II. Компетентностный блок

1. Когнитивный компонент:

- знания о сущности и специфике педагогической профессии;
- знания о требованиях, предъявляемых к педагогу и к его профессиональной деятельности;
- знание особенностей современного ребенка;
- знания о профессиональных обязанностях, о трудностях, которые встречаются в педагогической деятельности и о путях их преодоления;

2. Практический компонент:

- анализ педагогических ситуаций, умение видеть и выявлять проблему (аналитическая компетенция);
- организаторские умения, умения находить способы, приемы вовлечения в педагогический процесс (организаторская компетенция);
- умения взаимодействовать с учениками, работать в команде, сотрудничество (коммуникативная компетенция);
- умение находить нравственные способы разрешения конфликтных ситуаций;
- умение управлять своим состоянием, своими действиями в различных профессионально-педагогических ситуациях, осуществлять самоконтроль.

Следует подчеркнуть, что деление на нравственную и компетентностную составляющую достаточно условно мы понимаем, что нравственность не может быть ограничена только перечисленными компонентами, ибо она «пронизывает», в том числе и знаниевую, и деятельностьную часть готовности. Однако в контексте нашего исследо-

вания нам представляется такое решение правомерным.

Для изучения состояния готовности к выполнению профессионально-педагогического долга у студентов педагогического вуза в будущей профессиональной деятельности и с целью совершенствования педагогического процесса при изучении дисциплины «Профессиональная этика педагога» был подготовлен и проведен ряд диагностических мероприятий.

Исследование проводилось со студентами 4 курса Воронежского государственного педагогического университета, которые освоили дисциплину «Профессиональная этика педагога» и имеют уже небольшой опыт педагогической деятельности в результате прохождения педагогической практики в школе. Было опрошено 160 человек.

Для исследования компонентов нравственного блока готовности студентам было предложено ответить на вопросы разработанной нами анкеты «Долг и совесть педагога»; для выявления ценностного отношения к педагогической профессии, понимания значимости педагогической профессии и культурной миссии учителя в современном мире мы предложили студентам-будущим учителям ответить на вопросы анкеты Поповой В.И.; написать эссе «Учитель XXI века – каков он?», участвовать в опросе на знание студентами особенностей современных детей. Был проведен круглый стол на тему «Современные дети – «несовременные» учителя», в ходе которого в процессе наблюдения за поведением и высказываниями студентов на эту тему были получены необходимые результаты.

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом. Более половины студентов (53%) ориентированы на формирование такого качества, как «профессионально-педагогический долг»; но есть студенты (13%), которые вообще не идентифицируют это понятие с качеством личности, необходимым в профессиональной деятельности. Долг перед родителями, близкими родственниками, друзьями – в большей степени для них узнаваемые поня-

тия. Более того, некоторые студенты (8%) придерживаются мнения, что «никто никому ничего не должен», но с оговоркой, что и «тебе тоже никто ничего не должен» (кроме государства, которое, по их мнению, обязано заботиться о людях). Большинство опрошенных (68%) позитивно относятся к педагогической профессии, понимая специфику и признавая значимость этой профессии. Однако у отдельных студентов (13%) вызывают недопонимание нравственные требования к поведению учителя в социуме и связанные с этим ограничения. Было также подмечено, что некоторые студенты (7%) в ходе диагностического исследования только декларируют нравственные ценности, наблюдения же за их поведением дают обратные результаты, что может свидетельствовать о недостаточной сформированности у этих студентов нравственных принципов.

Для диагностирования личностного и рефлексивного компонентов готовности мы использовали ряд методик по тем показателям, которые отражены в структуре готовности, например: желание знать себя как профессионала, желание совершенствовать собственные профессиональные знания и навыки, способность к самоанализу, адекватность самооценки, коммуникабельность, эмпатия: тест на выявление эмпатии (тест И.М. Юсупова «Эмпатия»), тест «Готовность к саморазвитию», анкетирование по исследованию субъектности (опросник И.А. Серегиной по диагностике субъектности учителя).

По итогам обследования этих компонентов готовности можно сказать, что многие студенты (80%) назвали значимым для себя такой набор личностных качеств учителя, как любовь к детям, эмпатия, стремление к самообразованию, творчеству, милосердие. К числу нежелательных качеств личности учителя они относят: импульсивность, излишнюю эмоциональность, несдержанность, чрезмерный либерализм и др. Что касается показателя «стремление к саморазвитию», здесь можно отметить, что 82% студентов заявляют о своем желании профессионально развиваться, однако, как

это сделать, не все могут ответить на этот вопрос.

Анализ полученных результатов по эмпатийности студентов показал, что в целом они общительны, проявляют готовность помочь, с пониманием относятся к своему собеседнику, однако в ситуации, которая их не устраивает, могут проявлять нетерпение и раздражение. Субъектная позиция студентов как качество личности, предполагающее отношение к себе как к деятелю, способному производить изменения в мире и в человеке на основе активности, сознательности, свободы выбора и ответственности за этот выбор, осознания собственной уникальности, по результатам анкетирования, выглядит так: в большей степени студенты хотят проявлять сознательную творческую активность в познании себя: «кто я такой и что я могу» – осознание и утверждение своего «я» в профессии. Как такового вхождения в профессию, адаптации к ней еще не было, но условия педагогической практики подтолкнули их к такого рода размышлениям.

При изучении уровня когнитивной и практической готовности будущего учителя к выполнению профессионально-педагогического долга (компетентностный блок) учитывались традиционные показатели: аналитические, организаторские и коммуникативные умения, умения управлять своим состоянием в изменяющихся условиях и др. Здесь нам важно было увидеть не столько сами знания студентов, сколько их умения, навыки (знания, переведенные в умения). Были использованы следующие методики: «Этика делового общения»; студентам было необходимо не только проанализировать конкретные педагогические ситуации и дать оценку поведения педагога в сложившихся обстоятельствах в соответствии с нормами морали, но и самостоятельно моделировать педагогические ситуации; тест «Видение проблемы» (необходимо было выявить проблемы, которые могут возникнуть в следующих ситуациях: конфликт с учеником, взаимоотношения между молодым учителем и педагогическим коллективом школы, беседа с родителями); тест

В.А. Андреева (адаптированный) на самооценку ведения спора, переговоров, разрешению конфликта.

Результаты диагностики показали, что при анализе педагогической ситуации студенты не всегда могут увидеть проблему, сформулировать педагогическую задачу и выбрать оптимальный путь ее решения, особенно если им приходится находить такие ситуации самостоятельно в большом объеме текста (художественное произведение) или выбирать педагогические ситуации из просмотренного фильма. Следует признать, что педагогическое мышление находится еще не на достаточно высоком уровне. Несмотря на то, что при изучении профессиональной позиции явно наблюдается ориентация будущих учителей на гуманистические ценности (по сравнению с проработавшими много лет в школе учителями), при выборе способа решения конфликтной ситуации они зачастую сбиваются на стереотипы, называя варианты решения: вызвать родителей провинившегося ученика или отвести к его директору.

Проведенная диагностика состояния готовности студентов к выполнению профессионально-педагогического долга показала, что большая часть (69%) студентов-будущих учителей по основным показателям находится на среднем уровне.

Итак, полученные данные свидетельствуют о том, что этический компонент достаточно сложно встраивается в готовность будущих учителей к предстоящей профессиональной деятельности. С одной стороны, результаты диагностики достаточно высокие – студенты продемонстрировали положительное отношение к педагогической профессии, к детям, к собственному саморазвитию. Это может объясняться в том числе желанием студентов произвести благоприятное впечатление на преподавателя и получить хорошую отметку на экзамене. В то же время по многим показателям готовности (ориентация на нравственные принципы, способность к самоанализу, адекватность самооценки, этика общения, субъектные качества и др.) результаты значительно ниже.

Диагностические мероприятия позволили обнаружить имеющиеся у студентов затруднения, которые препятствуют формированию у них готовности к выполнению профессионально-педагогического долга. Таким образом, диагностика позволяет управлять процессом формирования готовности: не только отслеживать ее состояние, но и своевременно реагировать на динамику изменений, совершенствуя образовательную среду и тем самым повышая готовность к выполнению будущими учителями профессионально-педагогического долга.

Заключение (Conclusions). В последние годы функции учительства существенно изменились. Они, в первую очередь, направлены на воспроизводство интеллекта и нравственности подрастающего поколения. В связи с этим возросли требования к учителю как специалисту-профессионалу, который несет ответственность за воспитание гуманных людей. А для этого надо быть требовательным к самому себе, исполнять свой профессиональный долг перед обществом, перед своей страной. Сегодня востребован учитель с педагогическим мышлением, ярко выраженной субъектной позицией, стремящийся к рефлексии результатов своей деятельности. Готовность педагога соответствовать таким требованиям педагогической деятельности, т.е. быть готовым к выполнению профессионально-педагогического долга исследователи связывают, прежде всего, с наличием у него системы профессионально-значимых личностных качеств.

Готовность – это интегральное личностное образование, система качеств личности, обеспечивающая результативность деятельности педагога, выполнение им определенных функций, действий; это фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности.

Таким образом, функционирование профессионально-педагогического долга зависит не столько от требований нормативного порядка, сколько от мотивационно-ценностного отношения педагога к педагогической профессии, от понимания специ-

фики этой профессии, ее значимости как для самого обучающегося, так и для общества.

К сожалению, в наше время профессиональная подготовка педагога порой сводится только к получению профессиональных умений, а интерес к внутреннему миру будущего специалиста, к развитию его нравственных чувств остается «за кадром», в лучшем случае, имеет эпизодический характер.

Проблема педагогического долга в профессиональной подготовке педагога, без сомнения, является очень важной, своевременной, но очень непростой. Мы рассмотрели лишь некоторые аспекты готовности студентов-будущих учителей к выполнению профессионально-педагогического долга, понимая, что необходимо дальнейшее тщательное изучение и осмысление этой проблемы.

Список литературы

- Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. Москва: Издательство УРАО, 2003. 272 с.
- Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. С.44-45.
- Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm> (дата обращения: 09.04.2021).
- Вульф В.Б., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учебное пособие. Москва: Издательство УРАО, 1997. 288 с.
- Грачев Ю.А. Понятие «готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2011. № 4(52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-gotovnosti-k-deyatelnosti-v-sisteme-sovremennogo-psihologo-pedagogicheskogo-znaniya> (дата обращения: 02.04.2021).
- Дмитриев Д.В. Толковый словарь русского языка. Москва: Астрель; Аст, 2003. 1578 с.
- Днепров Э.Д. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 16-20.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. Минск: Изд-во БГУ, 1985. 206 с.
- Зиминая И.С. Понятие пассионарности в педагогической науке и практике / Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. научн. тр. Вып. 5. Москва: Владос, 2007. С. 200-213.
- Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 3-10.
- Кульневич Т.В. О понятии «готовность» к педагогической деятельности // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2005. Т. 254. С. 96-99.
- Лаврентьева Н.Б., Нечаева А.В. Педагогическая этика. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2010. 156 с.
- Луговая А.В., Дмитриев Е.В. Профессиональная готовность и профессиональная компетентность выпускников вузов ФСИН России // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18830> (дата обращения: 01.06.2021).
- Махова О.В. От готовности к компетенции // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. Выпуск 7. С.186-188.
- Медведева Г.П. Деонтология социальной работы: учебник для студентов учреждений высш. проф. образования. Москва: Академия, 2011. 224 с.
- Неумоева-Колчеданцева Е.В. Педагогическая деонтология: современная интерпретация: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Юрайт, 2019. 167 с.
- Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Москва: Оникс, 2009. 1359 с.
- Петрова Н.Ф., Горюха В.И. Педагогический долг как профессионально-значимое качество личности современного педагога // Современные проблемы науки и образования. 2015. №3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20012/> (дата обращения: 07.04.2021).
- Сариева А.Б. Понятие о педагогической этике и ее задачи / Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. Уфа, 2012. URL:

<https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2548/> (дата обращения 02.04.2021).

Сериков В.В. Компетентностная модель содержания высшего образования – путь к новому качеству / Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в условиях перехода на многоуровневое образование: сб. науч.ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. Волгоград, 22-25 сентября 2008г. Волгоград: Перемена, 2008. Ч.1. С. 342-349.

Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.

Сластенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. Москва: Прометей, 1991. 251 с.

Степанов В.В. Психологическое сопровождение мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. Тверь, 2012. 25 с.

Темина С.Ю. Формирование у студентов педагогических вузов готовности к разрешению различных педагогических ситуаций: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1995. 24 с.

Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лучтенко. Москва: ИНФРА-М, 2000.

Царегородцева О.С. Развитие педагогической этики учителя как фактор повышения эффективности образовательного процесса в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 24 с.

Law, J. Organizing Modernity. Oxford: Blackwell, 1994. 342 p.

Prott L.V. Problems of Private International Law for the Protection of the Cultural Heritage, Recueil des Cours. Hague: Academic de Droit, 1989. Vol. 5. 523 p.

Walsh K. The post-modern threat to the past / I. Bapty and T. Yates (eds) Archaeology after Structuralism: Post-structuralism and the practice of archaeology, 2012. pp. 278-293.

References

Bim-Bad, B.M. (2003), *Ocherki po istorii i teorii pedagogiki* [Essays on the history and theory of pedagogy], Publishing House of URAO, Moscow, Russia.

Bondarevskaya, E.V. and Kulnevich, S.V. (1999), *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya: uchebnoye posobiye dlya studentov srednikh i vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Pedagogy: Per-

sonality in Humanistic Theories and Systems of Education: a textbook for Students of Secondary and Higher Pedagogical Educational Institutions], Creative center "Teacher", Rostov-on-Don, Russia.

Bortko, N.M. (2007), "Professional and pedagogical competence to a teacher", *Internet-zhurnal "E`idos"*, September 30 th. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm> (Accessed 09 April 2021). (In Russian).

Wulfov, B.Z. and Ivanov, V.D. (1997), *Osnovy pedagogiki v lektsiyah, situatsiyah, pervoistochnikah: uchebnoye posobie* [Fundamentals of pedagogy in lectures, situations, primary sources: a textbook], Publishing House of URAO, Moscow, Russia.

Grachev, Y.A. (2011), The term "Preparedness for activity" in the system of modern psychological and pedagogical education, *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, 4 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-gotovnosti-k-deyatelnosti-v-sisteme-sovremennogo-psihologo-pedagogicheskogo-znaniya> (Accessed 02 April 2021). (In Russian).

Dmitriev, D.V. *Tolkovy`j slovar` russkogo yazy`ka* [Interpretive dictionary of the Russian language], Astrel; Ast, Moscow, Russia.

Dneprova, E.D. (2002), Project of the Federal component of the State Educational Standard of General Education, *Standarty` i monitoring v obrazovanii*, 2, 16-20. (In Russian).

Dyachenko, M.I., Kandybovich, L.A. and Ponomarenko, V.A. (1985), *Gotovnost` k deyatel`nosti v napryazhenny`x situatsiyah: psikhologicheskij aspekt* [Preparedness for activity in tense situations: psychological aspect], Publishing House of BSU, Minsk, Belarus.

Zimina, I.S. (2007), "The concept of passionarity in pedagogical science and practice", *Ponyatijny`j apparat pedagogiki i obrazovaniya*, 5, 200-213, Vados, Moscow, Russia.

Zimnyaya, I.A. (2003), "Key competencies – a new paradigm of the result of education", *Vy`shee obrazovanie segodnya*, 5, 3-10. (In Russian).

Kulnevich, T.V. (2005), "On the concept of "preparedness" for pedagogical activity", *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 254, 96-99. (In Russian).

Lavrentieva, N.B. and Nechaeva, A.V. (2010), *Pedagogicheskaya e`tika* [Pedagogical ethics], Publishing House AltSTU, Barnaul, Russia.

Lugovaya, A.V. and Dmitriev E.V. (2015), "Professional preparedness and professional competence of graduates of the Federal Penitentiary

Service of Russia”, *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18830> (Accessed 02 June 2021). (In Russian).

Makhova, O.V. (2014), “From preparedness to competence”, *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*, 20, 7, 186-188. (In Russian).

Medvedeva, G.P. (2011), *Deontologiya sotsial'noj raboty: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya* [Deontology of social work: a textbook for students of higher institutions. Prof. education], Academy, Moscow, Russia.

Neumoeva-Kolchedantseva, E.V. (2019), *Pedagogicheskaya deontologiya: sovremennaya interpretatsiya: ucheb. posobie dlya bakalavriata i magistratury* [Pedagogical deontology: modern interpretation: text. manual for undergraduate and master's studies], Yurajt, Moscow, Russia.

Ozhegov, S.I. (2009), *Tolkovyj slovar russkogo yazyka* [Interpretive dictionary of the Russian language], Onyx, Moscow, Russia.

Petrova, N.F. and Gorovaya, V.I. (2015), “Pedagogical duty as a professionally significant quality of the personality of a modern teacher”, *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20012/> (Accessed 07 April 2021). (In Russian).

Sarieva, A.B. (2012), “The concept of pedagogical ethics and its tasks”, *Aktual'nyye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy II mezhdunar. nauch. konf.* URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2548/> (Accessed 02 April 2021). (In Russian).

Serikov, V.V. (2008), “A competent model of higher education content – the way to a new quality”, *Upravlenie kachestvom professional'noj podgotovki spetsialistov v usloviyah perekhoda na mnogourovnevnoe obrazovanie: sb. nauch.st. po itogam vseros. nauch.-prakt. konf., Volgograd*, 22-25 sentyabrya, 1, 342-349. (In Russian).

Serikov, V.V. (1994), *Lichnostnyj podkhod v obrazovanii: konceptsiya i tekhnologii* [A personal approach in education: concepts and technologies], Change, Volgograd, Russia.

Slastenin, V.A. and Mazhar, N.E. (1991), *Diagnostika professional'noj prigodnosti molodezhi k pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Diagnosis of the professional approach of young people to pedagogical activities], Prometheus, Moscow, Russia.

Stepanov, V.V. (2012), “Psychological support of teachers' motivational preparedness for in-

novation”, *Abstract from PhD thesis in pedagogy*, Tver. (In Russian).

Temina, S.Y. (1995), “Formation of preparedness among students of pedagogical universities to resolve various pedagogical situations”, *Abstract from PhD thesis in pedagogy*, Moscow. (In Russian).

Philosophical Encyclopedic Dictionary (2000), Rev.-Sot. E.F. Gubsky, G.V. Korableva, V.A. Luchtenko, INFRA-M, Moscow, Russia.

Tsaregorodtseva, O.S. (2009), “The development of teacher's pedagogical ethics as a factor in improving the effectiveness of the educational process at school”, *Abstract from PhD thesis in pedagogy*, Moscow. (In Russian).

Law, J. (1994), “*Organizing Modernity*”. Oxford: Blackwell, USA.

Piaget, J. (1971), “*Genetic epistemology*”. New York: W.W. Norton, USA.

Prott, L.V. (1989), “*Problems of Private International Law for the Protection of the Cultural Heritage, Recueil des Cours*”. Hague: Academic de Droit, 5. 523.

Walsh, K. (2012), The post-modern threat to the past, *I. Bapty and T. Yates (eds) Archaeology after Structuralism: Post-structuralism and the practice of archaeology*, 278-293.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Кульневич Татьяна Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, Воронежский государственный педагогический университет.

Коваленко Маргарита Сергеевна, ассистент кафедры общей педагогики, Воронежский государственный педагогический университет.

About the authors:

Tatyana V. Kulnevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of General Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University.

Margarita S. Kovalenko, Assistance Lecturer, Department of General Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University.

УДК 371.314.5

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-2

V.N. Kormakova* 
Al.G. Klepikova, 
E.N. Musaelian 

New approaches to managing the Internet-Based Student Engagement Technology

Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia
kormakova@bsu.edu.ru*

*Received on March 31, 2021; accepted on June 10, 2021;
published on June 30, 2021*

Abstract. The article presents *the findings* of a study on managing the Internet-Based Student Engagement Technology. It shows that this process is successfully carried out through the competence approach, which corresponds to one of the priority directions of informatization of secondary general education. The management of the learning engagement process is based on the call to action, the organization of the action itself, and the feedback. Organizing feedback in engaging learning is based on formative assessment, which helps the teacher to get information about how well their students are learning. The most important component of the educational process and the experience of the teacher is the competent use of technology to involve the students in Internet service-based learning. Visual storytelling and gamification with the main approaches contribute to this process of involvement in learning: quick response (allows to organize feedback in no time), status marathon (helps to increase learning motivation), simulated discovery (allows to organize the learning process effectively), surprise (interesting presentation of educational material), wow-effect (a learning tool that helps to cause an emotional response). Guided by these approaches to the effective use of technology to engage students in the learning process with the help of Internet services, we used a diagnostic technique for learning motivation and emotional attitude to the process of learning, the results of which are justified in the findings. The study results determined positive dynamics and confirmed the hypothesis that techniques for involving students in the educational process, which is based on the use of Internet network resources considerably increases the educational and cognitive motivation and successful emotional attitude of learners towards the learning process.

Keywords: information technology in education; information technologies in school students' training; Internet services in training; gamification; storytelling; techniques for involving in the learning process.

Information for citation: V.N. Kormakova, Al.G. Klepikova, E.N. Musaelian (2021), "New approaches to managing the Internet-Based Student Engagement Technology", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (2), 18-28, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-2.

Кормакова В.Н.* 
Клепикова А.Г., 
Мусаелян Е.Н. 

Новые подходы в управлении технологией вовлечения школьников в обучение на основе Интернет-сервисов

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия
kormakova@bsu.edu.ru*

*Статья поступила 31 марта 2021; принята 10 июня 2021;
опубликована 30 июня 2021*

Аннотация. В статье представлены *результаты* исследования по управлению технологией вовлечения школьников в обучение на основе Интернет-сервисов. Показано, что данный процесс успешно осуществляется в соответствии с требованиями компетентностного подхода, что соответствует одному из приоритетных направлений информатизации среднего общего образования. Управление процессом вовлечения в обучение базируется на призыве к действию, организации непосредственно самого действия и обратной связи. Организация обратной связи в вовлекающем обучении основывается на формирующем оценивании, которое помогает учителю получить информацию о том, насколько успешно обучаются его ученики. Отсюда важнейшей составляющей учебного процесса и профессионализма учителя является грамотное использование технологии вовлечения школьников в обучение на основе Интернет-сервисов. Этому процессу вовлечения в обучение способствуют визуальный сторителлинг и геймификация с ее основными подходами: быстрый отклик (позволяет быстро организовать обратную связь), статусный марафон (способствует повышению учебной мотивации), моделируемое открытие (позволяет эффективно организовать учебный процесс), сюрприз (интересная подача учебного материала), вау-эффект (инструмент обучения, помогающий вызвать эмоциональный отклик). Руководствуясь данными подходами эффективного применения технологии вовлечения школьников в учебный процесс с помощью Интернет-сервисов, нами была использована методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к процессу учения, результаты которой обоснованы в полученных выводах. Полученные результаты применения технологий вовлечения обучающихся в учебный процесс на основе использования сетевых ресурсов Интернета подтвердили гипотезу о том, что в этих случаях значительно повышается учебно-познавательная мотивация, положительное эмоциональное отношение к процессу учения.

Ключевые слова: информатизация образования; информационные технологии в обучении школьников; Интернет-сервисы в обучении; геймификация; сторителлинг; технологии вовлечения в учебный процесс.

Информация для цитирования: Кормакова В.Н., Клепикова А.Г., Мусаелян Е.Н. Новые подходы в управлении технологией вовлечения школьников в обучение на основе Интернет-сервисов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №2. С. 18-28. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-2.

Introduction. Modernization of educational process through new digital technologies can lead to significant improvement of traditional educational results, formation of qualitatively new ones, and development of cognitive potential of each learner. With the development of information and communication technologies that are based on the use of network resources of the Internet, teachers have a real opportunity to “manage the educational process, by providing the student with the necessary educational tools, information and communication, stimulating their high personal involvement and self-learning activities” (Shutenko, 2015). The specificity of these tools is that they are not just delivered by teachers or are open to students, but are in the interactive activity, in the process of which teachers and students create and critically explore new knowledge. At the same time, the students are active participants in the learning process, get the necessary knowledge, analyze, compare, and are in a constant heuristic search (Chee, Divaharan, Tan and Mun, 2011; Borodkina, 2015).

Nevertheless, modern students are very pragmatic about cognitive development. Sometimes it is not easy for a teacher to keep the learners attention, to motivate them to work, if they do not feel that the acquired knowledge can be applied “on the spot”. The teacher needs to understand that in the conditions of lack of educational motivation and tolerance they should work in a different way. These processes need to be managed. In this regard, the teacher is to look for new approaches that are aimed to increase the level of sustainable cognitive motivation, to involve the students in the educational process, to enable the individual needs of students (d’Aquino, 2016).

Main Part. According to the studies (eLearning and the Science of Instruction, 2014), involvement in learning process is characterized by two main parameters – behavioral and mental activities. It is important that the student shows a high level of such activity during the training session. The activity, not supported by reasoning, has a low impact on the

course of teaching. Therefore, to create an exciting training session, first of all, it is necessary to pay attention to the organization of mental activity: to pick up some active teaching methods so that students can get the required knowledge and skills.

To test the hypotheses about the effective use of technology involvement in the educational process, we developed the criteria to study the levels of students’ engagement in the learning process: the criteria of motivation achievement, the criteria of cognitive activity, and of emotional reflection. The first two levels were measured on the basis of methods of diagnostics of motivation of learning and emotional attitude to learning (modification of A.D. Andreev) (The method of diagnostics of learning motivation and emotional attitude to learning, 1987). At the emotional reflection, the mood and emotional perception of the learning material were assessed.

According to practicing teachers (Pavlova, 2018), psychological and pedagogical conditions of management of application of technologies of involvement are the following: plan training sessions based on pedagogical design; selection of assignments of optimal complexity; organization of operational feedback; initiation of training situations with the possibility of practical application of the acquired knowledge and skills.

The management of the learning engagement process is based on the call to action, the organization of the action itself and feedback. The peculiarity of feedback in engaging learning is based on formative assessment: the class that “forms assessment helps each teacher to get information about how much and how well their students are learning” (Pinskaya, 2016). This information is necessary for the teacher to find the most effective teaching methods and motivate the students to become more active in educational and cognitive activities. For the student it is an opportunity to evaluate themselves and others following the developed criteria, to understand how and what is evaluated in their educational activity, to get carried away with the process of teaching, where they “learn to learn”. As a result, the

level of educational and cognitive motivation increases, the learners show interest, enjoy the process of manifestation of their own activity.

The use of technologies that ensure the involvement of each student in the active cognitive process, makes the teacher to determine which of the studied material should be learned by the student and understand what forms of assessment correspond to this. This process of involvement in learning process is facilitated by gamification with its basic approaches. Gamification in the classroom allows to make the studied material more exciting and memorable, relieves tension, promotes emotional discharge, allows to a certain extent to bring thinking from the rational sphere to the sphere of fantasy (Klepikova, 2018). In order for gamification to benefit in the learning process, it is necessary to focus on the component that stimulates thinking activity. Gamification can be

successfully used for mastering the concepts of a topic or section in an academic subject, as well as an alternative lesson or part of it (introduction, explanation, consolidation, exercise, control) (Karaolis, 2019).

The first approach in gamification is quick response. It allows you to quickly organize feedback. These can be test assignments, but always with feedback or comments that allow you to analyze and understand what mistakes were made in the answers. In this activity the teacher will be helped by the LearningApps.org service, which is a practical resource consisting of visual content – a visual representation of theoretical work and assignments for students. The LearningApps tools allow to create interactive assignments of different types: quizzes, sorting, grouping, classification, text input (d'Aquin, 2016; Karaolis, 2019), crosswords (fig. 1).

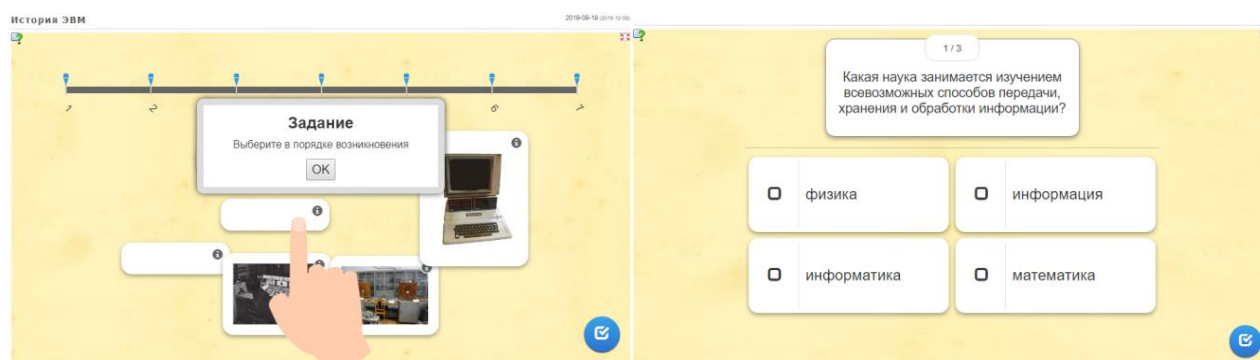


Fig. 1 Assignments in the LearningApps for IT school students

Рис. 1 Задания в LearningApps для школьников, изучающих информатику

Using the Wizer.me service worksheets in “rapid response” allows you to manage the growth and development of students, to get the most complete picture of their individual needs. You can provide access to the worksheet in several ways: through a link; through the Google Classroom; through the embedded code “embed” on the teacher's website. Students follow the link, log in to their account and start working on their assignments (fig. 2). When the assignments are completed, the students send their answers. In online mode, the teacher does not see the work of students on assignments, but if you enable the “automatic feedback to students” option, then students will

immediately receive feedback on the results of the work.

The Puzzlecup.com service or the Crossword Factory enables the students to engage in the fascinating process of crosswords puzzles in the classroom, both online and prepared on paper, thereby consolidating the knowledge of terms and definitions on a particular topic, presented by the teacher in a visual form (fig. 3). The quick response of the teacher to the students answers makes it possible to once again draw attention to any mistakes made by the students and analyze their answers.

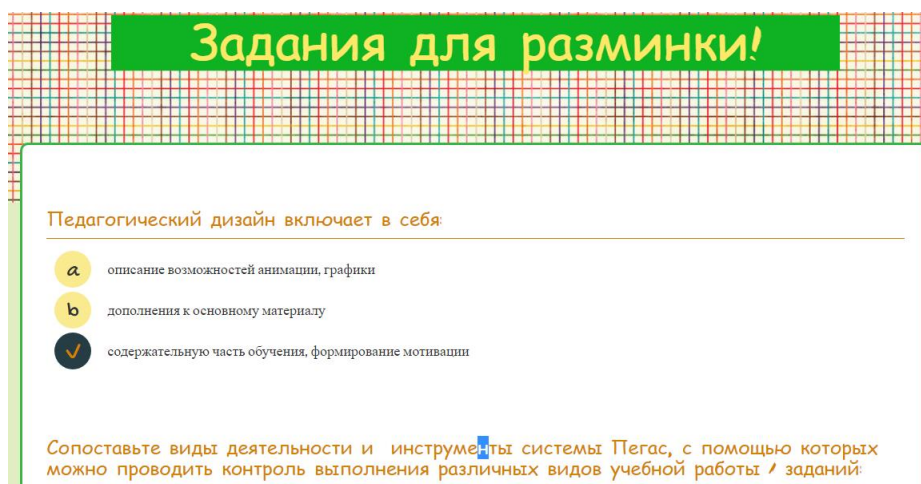


Fig. 2 The Wizer.me service in educational process
Рис. 2 Использование сервиса Wizer.me в учебном процессе

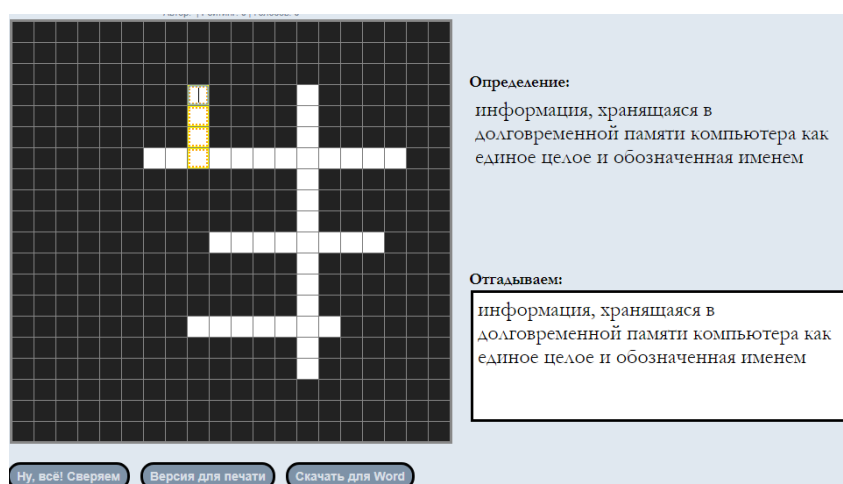


Fig. 3 Crossword Factory in puzzlecup.com
Рис. 3 Кроссворд на основе сервиса puzzlecup.com

Moreover, in the “quick response” approach, you can lay a competitive format for students in order to organize the competition of students with each other, for example: who will answer questions or assignments faster. The competitive format is caused, first of all, by a special competitive atmosphere of the educational process. Students at the same time independently try to find answers to the questions posed, at the same time challenge themselves and others, by trying to become leaders, and

thus earn bonuses or points in their piggy banks of knowledge. In this case, the Kahoot service helps the teacher to involve, analyze, expand the content of training, make the learning process more interesting. The students connect to this service from their tablets or smartphones, and complete the assignments (fig. 4).

The answers are displayed on the screen and the students see who was the first to cope with the task (fig. 5).

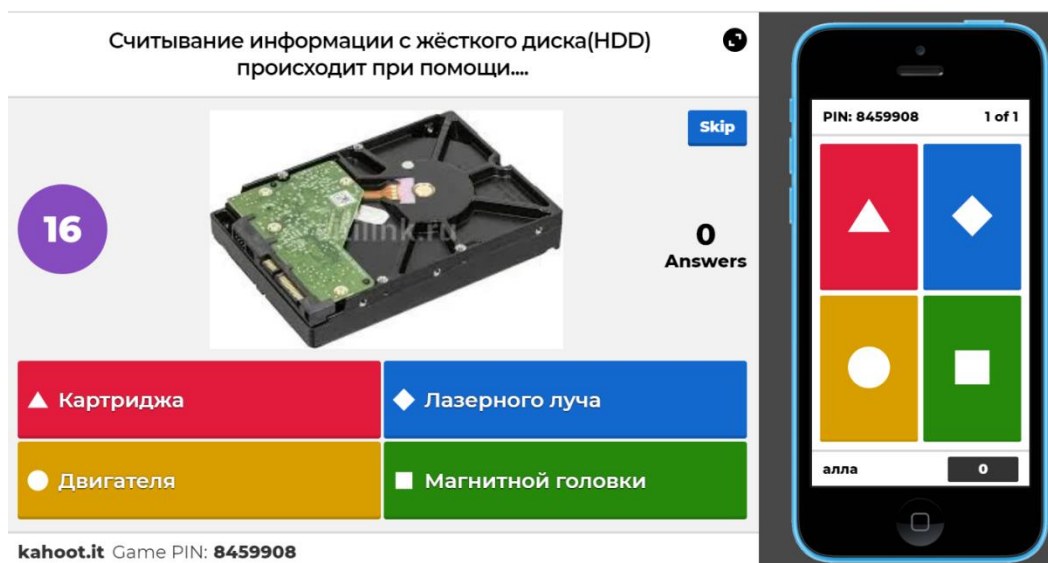


Fig. 4 The Kahoot service in recitation in IT class
 Рис. 4 Сервис Kahoot в опросе учеников по дисциплине «Информатика»

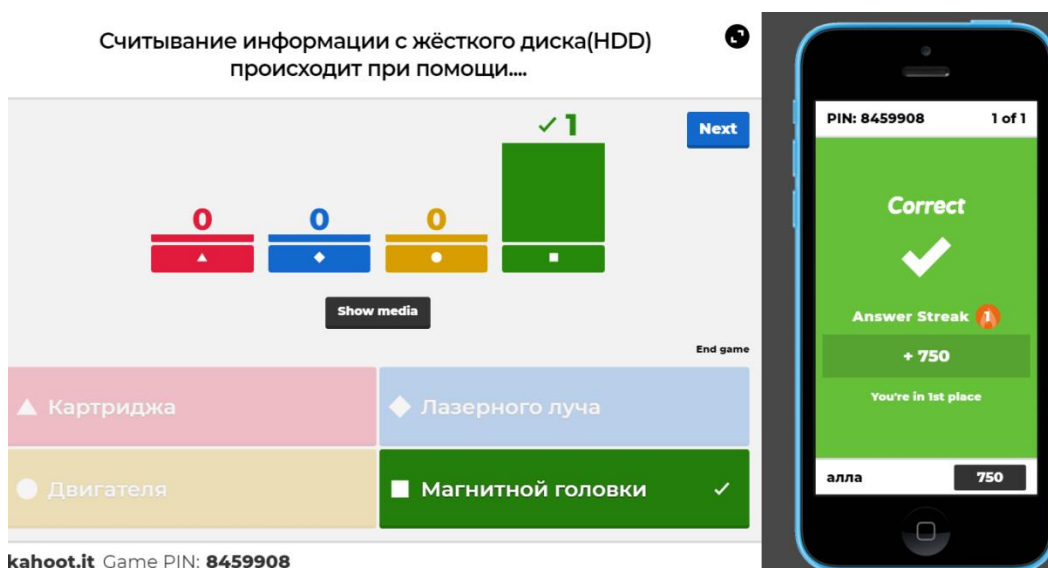


Fig. 5 The answers on the screen
 Рис. 5 Вывод результатов опроса на экран

The second approach – the status marathon is associated with the acquisition of some status (a badge) by students for a successfully completed stage of the marathon. When performing the game assignments, the students may require different types of motivation. External motivation – rewards, bonuses that students receive for certain actions. Internal motivation arises under the influence of their own aspirations, desires, needs: their own arousal activities, creativity, communication, power,

knowledge, the need for something else, self-determination, etc. In this approach, external motivation is the object of gamification. The student can take the action to satisfy vanity, and obtain the approval of others. The motive of the student's behavior in this case is the status.

The student can be motivated by additional rights, power (opportunities that other students do not have), material values (prizes). More often this approach is used in distance learning. However, it can be successfully used

in traditional forms of education, when the assignments are used as a “status marathon” in terms of an intellectual game “Your Quiz”. Assignments are created using the Learning ser-

vice (<https://www.learnis.ru>) based on the popular TV game “Jeopardy”, which allows you to earn bonuses for correct answers (fig. 6).

Становление цифровой педагогики	100	200	300	400	500
Новые технологии обучения	100	200	300	400	500



Fig. 6 Quiz on the Learnis service

Рис. 6 Вид викторины на основе сервиса Learnis

The next approach is a *simulated discovery*. This approach is often used in developmental teaching, when the student is not given information, they get it on his own. As a result, some discovery is made or some hypothesis is approved. The concern of the teacher is to organize an independent educational and cognitive process.

The technology of Web-quests is proper to “simulated discovery”. On its basis, one can create assignments that increase the students’ interest in the study of a particular discipline; imagine a variety of situational assignments, etc. Learnis – the service for creating web

quests (<https://www.learnis.ru>) allows to create genre quests such as “leave the room” (fig. 7). In such web quests, participants are assigned with getting out of the room with various items, finding clues and solving logic problems. Each quest room has unique game mechanics and allows you to embed a different number of assignments. Hints can be answers to the assignments that need to be solved to move forward the story of the quest (Karaolis, 2019). The teacher adds various story assignments to the web quest, thus making the quest educational and fascinating at the same time (Boytsova, 2014; Herold, 2017).

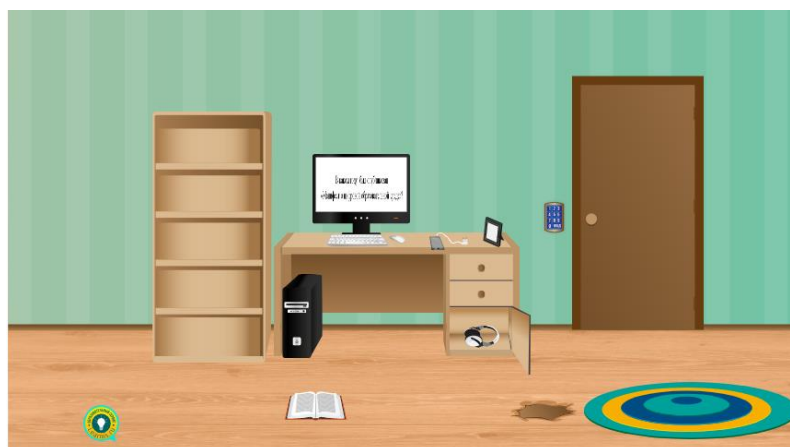


Fig. 7 Web quest “Leave the room”

Рис. 7 Пример Веб-квеста «Выберись из комнаты»

The “model discovery” approach blends harmoniously with the strategy the “flipped classroom”. The concept of flipped learning is based on the ideas of active learning, blended learning, involvement of students in activities. The “flipped classroom” expands the possibilities of individualization of learning, which takes into account the educational needs, interests and abilities of students, and the teacher serves as a mentor. When working in the “flipped classroom” mode, the share of responsibility of the student increases, the development of their personal qualities (activity, responsibility, initiative) and meta-subject skills (self-organization, management of temporary resources) is stimulated. The key components of the technology of the flipped classroom are: 1) information and educational environment for communication of students with educational content; 2) interactive instructions and simulators for working with educational content; 3) providing monitoring systems for teachers; 4) teachers and students feedback (Loginova, 2015) for the purpose of operational correction of educational results. Application of the “flipped classroom” technology:

- encourages students to prepare for each lesson, as the assignments can be completely different: from online tests to assignments for reflection. Meanwhile in each case they contain a certain incentive to come to the class prepared;

- provides activity in the classroom, which aims to increase the level of cognitive activity. If learners have acquired basic knowledge outside the classroom, they should spend the lesson time learning more deeply and improving their skills, using new knowledge, getting involved in the learning process.

In any taught course one can find a place for this approach, as the teacher can easily design assignments for simulated discovery.

Another approach is *a surprise*. With this approach, the main thing to present a lecture interesting, to do something unpredictable, to present it as a surprise. It is important that the delivery (“shell”) and the content (“filling”) can be different in order for the revision to be successful.

The next approach is a *wow-effect* – a surprise effect. It is associated with the emotional effect of the students, for whom the surprise effect can play a good role in the study of educational material (for example, an unexpected scenario of classes, a virtual tour, an interesting memorable story, etc.). In this case the tools of visual storytelling (Digital Storytelling) can be helpful – one of the powerful tools of learning, which allows not only to convey information (Kormakova, 2019), but also to cause an emotional response.

Zh.V. Ermolaeva and O.V. Lapukhova emphasize two main types of pedagogical storytelling: classical and active (Ermolaeva and Lapukhova, 2016). In classical storytelling, the teacher transmits specific educational information to the students: rules, theoretic work, explanation of the new, experiment, laws, and so on, presented in a bright form of a memorable story. In this case, students listen and perceive this information. In active storytelling the students are involved in the process of creating and telling stories, they can create their own stories, following the instructions of the teacher; they can model different situations and look for solutions; they analyze stories independently or with a teacher (fig. 8, 9).

We tested the hypothesis about the effective application of involvement technologies in the educational process among schoolchildren of 5-7 grades in educational institutions in Belgorod. The following methods were used to study the assignments: pedagogical observation, discussion of the classes, questionnaires, talks with students. A total of 84 students participated in the study: 24 students in 5th grade, 32 in 6th grade and 28 in 7th grade.

In accordance with the methodology for diagnosing the learning motivation and emotional attitude to learning (modification of A. D. Andreev) for obtaining calculated points on the questionnaire scale, the total score is calculated by the formula:

$CA + MA + (-A) + (-A)$, where

CA-score on the scale of cognitive activity; MD-score on the scale of motivation achievement; T-score on the scale of anxiety; G-score on the scale of anger.



Fig. 8. The story, made up with the Biteable service

Рис. 8. История, созданная с помощью сервиса Biteable

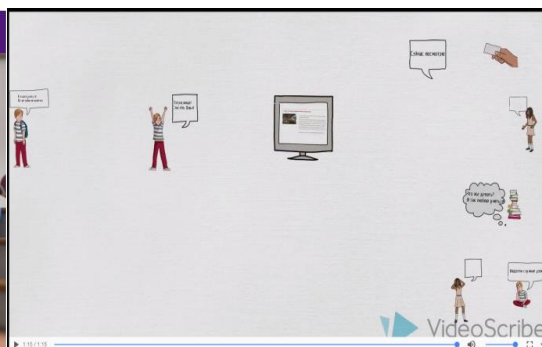


Fig. 9. The story made up with the VideoScribe service

Рис. 9. История, созданная с помощью сервиса VideoScribe

To get points on the scale, the sum of the weights on all 10 points of this scale is calculated. The minimum score on each scale is 10 points, the maximum is 40 points.

With the applied methodology, we have identified the following levels of learning motivation: I level-productive motivation with a pronounced predominance of cognitive motivation of learning and a positive emotional attitude to it (28-40 points); II level – the average level with a slightly reduced cognitive motivation (21-27 points); III level – reduced motivation, the experience of “school boredom”, negative emotional attitude to learning (10-20 points) (Method of diagnostics of learning motivation and emotional attitude to learning).

To determine the level of emotional reflection at the end of the lesson each student

evaluated their contribution to the achievement of the lesson objectives (table Bono) (Edward de Bono, 1985), their activity, the efficiency of the class, the fascination and usefulness of the chosen forms of work (“a Tree of creativity” method: the children attach leaves, flowers, and fruits to the tree. A fruit means that the lesson was useful and productive; a flower – pretty good; a leaf – not quite satisfied with the lesson).

According to the results of diagnostics, there are noticeable changes in the classes compared to the initial stage of the study: the students did not want to leave the lesson, they were interested in whether there would be more classes of this kind, productive motivation with a predominance of cognitive motivation of the learning and a positive emotional attitude to it has changed for the better (Table).

Table

Diagnostics findings of motivation of teaching and emotional attitude to teaching

Таблица

Результаты диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению

Criteria	Level III		Level II		Level I	
	Before (%)	After (%)	Before (%)	After (%)	Before (%)	After (%)
Motivation achievement	21	6	13	15	66	79
Educational activity	14	8	37	22	49	70
Emotional reflection	9	4	34	12	57	84

Positive emotions that are generated by new approaches to learning, which are based on the use of Internet resources, make the learning

experience of the learner and affect their ability in achieving success (fig. 10).

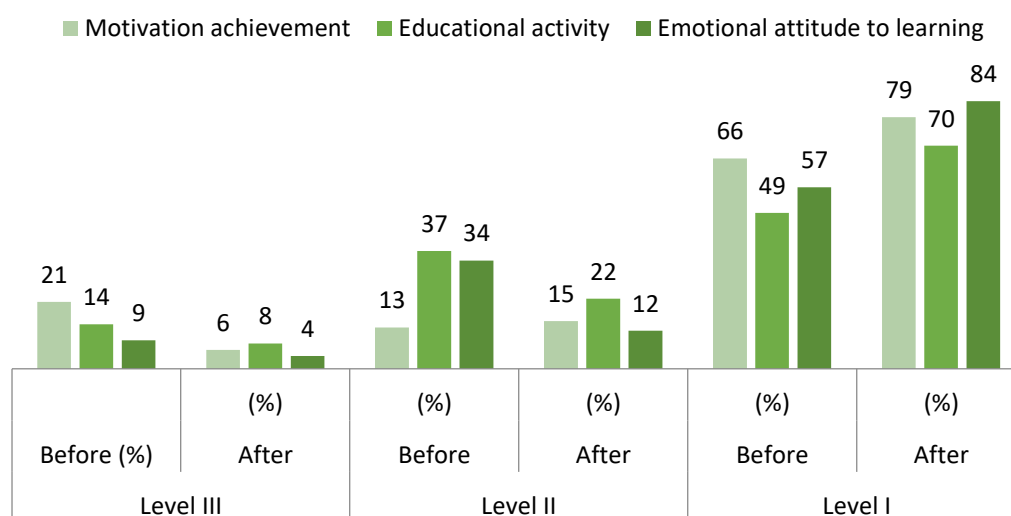


Fig. 10 Motivation diagnostics of learning and emotional attitude to learning
Рис. 10 Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению

Conclusions. The findings obtained in the study allowed to note the achieved goals of the study to increase the level of learning motivation and emotional attitude of students to the educational process. According to the authors of this study, the management of the technology of involving the in the Internet network resources learning process can be effective if visual storytelling and gamification with the main approaches are used: quick response, status marathon, simulated discovery, surprise, wow effect. The use of the Internet-Based Student Engagement Technology helped to increase the learning motivation and emotional attitude of students to the learning process. The conclusions can be justified.

The authors thank Head of Belgorod State National Research University for the opportunity to perform the experiment.

References

Alla G. Klepikova, Valentina N. Kormakova, Elena N. Musaelian, Yulia A. Prokopenko, (2018), "Quality Management Principles of Scientific and Methodological Support for Students' Activity within E-Learning Environment", *Proceedings of the Multidisciplinary Symposium on Computer Science and ICT Stavropol, Russia, October 15, 2018*,

Stavropol, 63-75. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36537515> (Accessed 30 March 2021).

Boytsova, E.G. (2014), "Formative assessment of students' educational results in a modern school", *Man and education*, 1(38), 171-175.

Borodkina, N.V. and Tikhonova, O.V. (2015), *Formiruyushcheye otsenivaniye v shkole* [Formative assessment in school], Textbook, Yaroslavl, Russia.

Bono, Edward (1985), "Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management", Little, Brown, & Company, available at: https://4brain.ru/books/6-shyap.php?ici_source=ba&ici_medium=link (Accessed 13 February 2021).

Chee, T.S., Divaharan, S., Tan, L. and Mun, C.H. (2011), *Self-directed learning with ICT: Theory, practice and assessment*, Ministry of Education, Singapore, Singapore.

d'Aquin, M. (2016), *On the use of linked open data in education: Current and future practices*, Springer International Publishing, Bern, Switzerland.

Ermolaeva, Zh.E. and Lapukhova, O.V. (2016), "Storytelling as a pedagogical technique of designing educational assignments in the University", *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 6, 128-137. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26212070> (Accessed 09 March 2021).

Herold, B. (2017), "Personalized Learning: Modest Gains, Big Challenges, RAND Study Finds", available at: <https://deansforimpact.org/news/edweek-personalized-learning-modest-gains-big-challenges-rand-study-find> (Accessed 24 February 2021).

Karaolis, S. (2019), "4 awesome examples of gamification in elearning", available at: URL: <https://www.elucidat.com/blog/gamification-in-elearning-examples/> (Accessed 15 February 2021).

Karaolis, Stephanie (2019), "How to win at gamification in elearning, every time!", available at: URL: <https://www.elucidat.com/blog/elearning-gamification/> (Accessed 16 February 2021).

Kormakova, V., Klepikova, A., Musaelian, E., Baybikova, G. and Lapina, M. (2019), "Formation of ICT – Competencies of postgraduate students of teacher education based on interactive techniques", CEUR Workshop Proceedings, *Proceedings of the International Scientific Conference Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education and Research (SLET-2019) Stavropol-Dombay, Russia, May 20-23, 2019*, Stavropol. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41822741> (Accessed 23 March 2021).

Loginova, A.V. (2015), "Peculiarities of use and principles of functioning of pedagogical model "flipped classroom", *Young scientist*. 9, 1114-1119.

Method of diagnostics of learning motivation and emotional attitude to learning (modification of A.D. Andreev), available at: http://tropinkaksebe7.blogspot.com/p/blog-page_10.html (Accessed 19 March 2021).

Pavlova, S.A. (2015), "Involvement in training", available at: <https://www.youtube.com/watch?v=O7fi481nX-g> (Accessed 02 February 2021).

Pinskaya, M.A. (2010), *Formiruyushcheye otsenivaniye: otsenka dlya obucheniya* [Formative assessment: assessment for learning], available at: <https://docplayer.ru/5230-Formiruyushchee-ocenivanie-ocenivanie-dlya-obucheniya.html>. (Accessed 28 March 2021).

Ruth C. Clark, Richard E. Mayer. eLearning and the Science of Instruction (2014), "What is e-Learning", (translated by Denis Yakorev) available

at: <http://e-lpro.blogspot.com/search/label/eLearning%20and%20the%20Science%20of%20Instruction> (Accessed 26 February 2021).

Shutenko, A.I. (2015), "Functional model of application of modern information techniques for the purpose of students' self-realization in higher education", *Nauka. Idea*, 8, available at: URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25423800> (Accessed 30 March 2021).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

About the authors:

Valentina N. Kormakova, Doctor of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University.

Alla G. Klepikova, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Associate Professor of the Department of Computer Science, Natural Sciences and Teaching Methods, Belgorod State National Research University.

Elena N. Musaelian, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Belgorod State National Research University.

Данные авторов:

Кормакова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Белгородский национальный исследовательский университет.

Клепикова Алла Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, естественнонаучного образования и методик преподавания факультета математики и естественнонаучного образования, Белгородский национальный исследовательский университет.

Мусаелян Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета иностранных языков, Белгородский национальный исследовательский университет.

УДК 373.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-3

Позднякова Е.В. *

Фомина А.В. 

Открытые задачи как средство развития “soft skills”
на уроках математики

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования “Кемеровский государственный университет”,
ул. Циолковского, 23, г. Новокузнецк, 654041, Россия
suppes@li.ru*

*Статья поступила 04 апреля 2021; принята 10 июня 2021;
опубликована 30 июня 2021*

Аннотация. Современный многомерно-трансформирующийся мир ставит человека перед вызовами новой реальности, при этом особую значимость приобретает наличие некоего культурного универсала, базирующегося на сформированности социально-психологических, так называемых “мягких навыков” или soft skills. Математика, являясь инструментом системного познания мира и критического анализа объективной реальности, играет в образовании особую важную роль, а ее потенциал как школьной дисциплины может быть использован для формирования и оценки таких “мягких” навыков как критическое мышление; креативность; коммуникация, координация и кооперация; эмпатия, эмоциональный интеллект. *Целью* статьи является проектирование модели формирования и оценки “soft skills” на основе открытых практико-ориентированных задач и представление опыта ее внедрения при обучении математике. *Методы и методология.* С целью проверки эффективности спроектированной модели был проведен пилотный эксперимент среди учащихся девятого класса в количестве 20 человек, для оценки его результатов использовался биномиальный критерий. *В результате* авторами выделяются особенности открытых практико-ориентированных задач: постановка задания вне математики, в реальной действительности, и возможность ее решения математическими средствами; отсутствие рационального условия для достижения практической цели и его поиск методами творческой деятельности (метод личной эмпатии, метод мозгового штурма, метод дискуссии); использование в решении метода математического моделирования; использование метода групповой работы и метода рефлексии. Это позволяет учителю работать в направлениях: согласованность учебного пространства с вызовами современной реальности; сотрудничество, сотрудничество, кооперация; приобщение к творческой, исследовательской деятельности; готовность решать жизненные проблемы, производственные задачи и бизнес-задачи. Спроектированная модель детализирует деятельность ученика и учителя на каждом этапе работы над задачей, конкретизируя методы и формы работы, а также структуру и содержание формируемых “мягких навыков”. Модель предусматривает наблюдение динамики развития и процедуру оценивания указанных навыков. *Выводы.* Спроектированная модель является эффективным средством развития и совершенствования “soft skills” при обучении математике; может быть использована как инструмент измерения

ния уровней развития “мягких навыков”, однако необходимо применение дополнительных процедур оценивания, например, компьютерного тестирования.

Ключевые слова: soft skills; открытые практико-ориентированные задачи; обучение математике в системе основного общего образования; критическое мышление; креативное мышление; коммуникация; эмоциональный интеллект; методы творческой деятельности.

Информация для цитирования: Позднякова Е.В., Фомина А.В. Открытые задачи как средство развития “soft skills” на уроках математики // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №2. С. 29-45. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-3.

E.V. Pozdnyakova* 
A.V. Fomina 

Open-type tasks as a means of developing “soft skills”
in math lessons

Novokuznetsk Institute, Branch of Kemerovo State University,
23 Tsiolkovsky Str., Novokuznetsk, 654041, Russia
suppes@li.ru*

*Received on April 04, 2021; accepted on June 10, 2021;
published on June 30, 2021*

Abstract. The modern multidimensionally transforming world poses the challenges of a new reality, while the presence of a certain cultural universal, based on the formation of socio-psychological, the so-called “soft skills”, is of particular importance. Mathematics, as a tool for systematic knowledge of the world and critical analysis of objective reality, plays a particularly important role in education, and its potential as a school discipline can be used for the formation and evaluation of such “soft” skills as critical thinking; creativity; communication, coordination and cooperation; empathy, emotional intelligence. *The purpose* of the article is to design a model for the formation and evaluation of “soft skills” based on open practice-oriented tasks and to present the experience of its implementation in teaching mathematics. We distinguish the following features of open practice-oriented tasks: setting the task outside of mathematics, in real reality, and the possibility of solving it by mathematical means; the lack of a rational condition for achieving a practical goal and its search by creative methods (the method of personal empathy, the method of brainstorming, the method of discussion); the use of the mathematical modeling method in the solution; the use of the group work method and the reflection method. Such a task will allow the teacher to work in several directions: the consistency of the educational space with the challenges of modern reality; co-creation, cooperation, cooperation; involvement in creative, research activities; readiness to solve life problems, production tasks and business tasks. The designed model details the activities of the student and teacher at each stage of the task, specifying the methods and forms of work, as well as the structure and content of the “soft skills” being formed. In addition, the model provides for monitoring the dynamics of development and the procedure for evaluating these skills. In order to test the effectiveness of the designed model, a pilot experiment was conducted among students of the ninth grade in the number of twenty people, and the binomial criterion was used to evaluate its results. It is con-

cluded that the designed model is a fairly effective tool for the development and improvement of “soft skills” in teaching mathematics; it can be used as a tool for measuring the levels of development of “soft skills”, but it is necessary to take into account the fact that teacher assessments are used as a method of measurement, so it is desirable to use additional assessment procedures, such as computer testing.

Keywords: soft skills; open-type practice-oriented tasks; teaching mathematics in the system of basic general education; critical thinking; creative thinking; communication; emotional intelligence; methods of creative activity.

Information for citation: E.V. Pozdnyakova, A.V. Fomina (2021), “Open-type tasks as a means of developing “soft skills” in math lessons”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (2), 29-45, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-3.

Введение (Introduction). Современный многомерно-трансформирующийся мир ставит человека перед вызовами новой реальности, связанными с изменяющимися условиями общественной, политической, семейной жизни и профессиональной деятельности. Таким образом, особую значимость приобретает наличие некоего культурного универсала, базирующегося на сформированности социально-психологических, так называемых “мягких навыков” или “soft skills”. Человек, обладающий такими навыками, способен принимать решения, действовать и решать повседневные и профессиональные задачи, учиться самостоятельно, прогнозировать свое развитие и оставаться конкурентным в профессиональной и индивидуальной сферах.

На Всемирном экономическом форуме в 2018 году были определены десять ведущих “soft skills” как комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью. Обобщением так называемой Давосской десятки является «Система 4К», имеющая за рубежом название “Four Cs” (Collaboration, Communication, Creativity, Critical thinking)¹.

В настоящее время в системе основного образования происходят трансформации, связанные с установлением образовательных ориентиров на личностное развитие обучающегося. Эмоциональный интеллект, социальные умения и навыки (“soft skills”) являются решающим фактором личной успешности и дальнейшей социальной и профессиональной самореализации. Закономерно, что в теории и практике школьного обучения идет непрерывный творческий поиск эффективных путей решения проблемы “soft skills”. Предметами исследования становятся:

- диагностика и оценка «мягких» навыков²;
- использование различных технологий, методов и приемов формирования таких навыков как на уроках, так и во внеурочной деятельности (Восторгова, Михайлов, Сыщенко, 2019);
- сравнение эффективности используемых методов и приемов (Бакурова, Пузанова, 2019);
- выявление особенностей развития отдельных навыков, например, критического мышления (Chou, Wu, Tsai, 2019; Sari, Sumarmi, Astina, Utomo, Ridhwan, 2021), креативности (Утемов, 2012; Kusumaningtyas, Supaman, 2020; Yaniawati, Kariadinata, Sari, Pramiasih, Mariani, 2020; Segundo

¹ 10 Top Soft Skills for 2020: What They Are and How To Train Them, 2016. URL: <https://www.gamelearn.com/top-soft-skills-2020-how-to-train-them/> (дата обращения: 25.03.2021).

² 4К: измерение критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации, 2021. URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k> (дата обращения: 25.03.2021).

Marcos, Daza Gonzalez, Lopez Fernandez, Phillips-Silver, 2020), коммуникативных навыков (Булыгина, 2013) и т.д.

Математика, являясь инструментом системного познания мира и критического анализа объективной реальности, играет в образовании особую важную роль, а ее потенциал как школьной дисциплины может быть использован для формирования и оценки таких “мягких” навыков как:

- *критическое мышление* (способность задавать конструктивные вопросы, анализировать, аргументировать и оценивать идеи и решения);

- *креативность* (способность генерировать идеи и решения);

- *коммуникация, координация и кооперация* (способность выражать и интерпретировать мысли и чувства в устной и письменной форме; эффективно взаимодействовать с другими людьми и работать в команде);

- *эмпатия, эмоциональный интеллект* (способность понимать свои эмоции и осознавать их причины; распознавать и разделять эмоции другого человека; управлять своими эмоциями).

Цель статьи: проектирование модели формирования и оценки “soft skills” на основе открытых практико-ориентированных задач и представление опыта ее внедрения при обучении математике.

Теоретическая основа (The theoretical basis). В исследовании М.А. Пинской и А.М. Михайловой представлены модели учебных заданий по математике и естественно-научным предметам, которые открывают для учеников возможность применять и развивать компетенции «4К». Такие задания обладают следующими особенностями: учебная задача предполагает несколько решений; в центре задачи находится либо мини-проект, либо конструирование некоторого продукта с использованием нестандартных средств; задание дает возможность для развития кратко очерченного сюжета в рамках заданной проблемной ситуации; задание предполагает работу в группе с возможным выделением подзадач

для автономной или парной работы; задача требует самостоятельного поиска необходимой информации (Пинская, Михайлова, 2019). Рассмотрев предложенную модель учебных заданий, можно сделать вывод, что технология формирования “soft skills” при обучении математике может быть выстроена на основе принципа приоритета открытых практико-ориентированных задач.

В исследовании М.В. Егуповой практико-ориентированная задача связана с практическими приложениями математики, представляет собой содержательную модель реального объекта, математическая модель которого может быть построена средствами школьного курса математики. Автор выделяет следующие особенности таких задач: условие задачи соотносится с содержанием школьных дисциплин (математических и нематематических) и жизненным опытом учащихся; учебный характер задачи выражен в ее соответствии известным дидактическим целям, поставленным перед школьными математическими задачами; задача является сюжетной (текстовой) задачей (Егупова, 2014).

Гин А.А., Утемов В.В. и др. выделяют открытые и закрытые учебные задачи (Гин, 2014; Утемов, 2012). Закрытая задача – это классическая учебная задача, в которой обязательно оговаривается, что дано и что не известно. Ставится четкий вопрос о том, что требуется найти. Действия и решения производятся в соответствии с алгоритмом, освоенном на уроке, и имеется, чаще всего, единственный ответ. Открытая задача может обладать следующими характеристиками: 1) отсутствует конкретное условие, четко сформулированный вопрос, известный алгоритм решения, единственно правильное решение; 2) присутствует противоречие, которое еще больше «мешает» решить задачу.

Таким образом, в открытых задачах данная или конечная цель явно не заданы, учащимся дается свобода в постановке вопроса своего исследования, в выборе метода рассуждений, во введении дополнительных параметров, необходимых для решения.

В статье N.A. Nohda проводится классификация открытых задач. Так, в зависимости от исходных данных, смыслового содержания задачи, поставленного вопроса и времени ее решения, автор выделяет задачи-исследования, жизненные задачи, задачи без явного вопроса, вариативные задачи, проекты (Nohda, 2000).

Вопросам использования открытых задач в процессе обучения математике посвящены исследования Горева П.М., Карпушиной Н.М., Овсянниковой И.С., Поздняковой Е.В., Филенко С.А., и др. Все эти авторы указывают на высокий потенциал открытых задач в области развития креативного и дивергентного мышления, исследовательских умений, универсальных учебных действий, овладения методами творческой деятельности (Горев, Рычкова, 2015; Карпушина, 2004; Овсянникова, 2014; Позднякова, 2004; Филенко, 2020).

Одним из приемов преобразования закрытой задачи в открытую является варьирование ее условия. Так, если вместо абстрактных математических объектов ввести в условие задачи некоторые реальные объекты, то это позволит не говорить обо всех требованиях, которым должен удовлетворять искомый объект. Существуют приемы наполнения отвлеченного условия математической задачи практическим содержанием, которое поможет учителю вызвать у обучающихся потребность в творческом поиске, поставить перед необходимостью искать рациональный способ решения. Сущность этих приемов состоит в подборе таких реальных объектов, замена которыми отвлеченных математических объектов позволит явно не сообщать хотя бы одно из требований, предъявляемых к искомому объекту: это требование должно явиться следствием рационального выбора условий для достижения поставленной практической цели.

Поиск рационального условия организуется методами творческой деятельности – мозгового штурма или синектики (личной эмпатии). В теории эвристического обучения *мозговой штурм* определяется как метод группового обучения и стимулирования

познавательной активности, основанный на процессе совместного разрешения поставленных в ходе организационной дискуссии проблем. В ходе ее участников побуждают к свободному выдвижению идей с последующим их критическим рассмотрением. *Синектика* – это метод решения творческих задач путем поиска аналогий, частным случаем которого является личная эмпатия, когда решающий задачу представляет себя в образе системы, в которой возникла проблема (Plevbare, Probert, Phaal, 2013).

Таким образом, мы выделяем следующие особенности открытых практико-ориентированных задач:

- постановка задания вне математики, в реальной действительности, и возможность ее решения математическими средствами;
- отсутствие рационального условия для достижения практической цели и его поиск методами творческой деятельности (метод личной эмпатии, метод мозгового штурма, метод дискуссии);
- использование в решении метода математического моделирования;
- использование метода групповой работы и метода рефлексии.

Открытая практико-ориентированная задача позволит учителю работать в нескольких направлениях:

- согласованность учебного пространства с вызовами современной реальности;
- сотворчество, сотрудничество, кооперация;
- приобщение к творческой, исследовательской деятельности;
- готовность решать жизненные проблемы, производственные задачи и бизнес-задачи (рис. 1).

Таким образом, на основе открытых практико-ориентированных задач проектируется модель формирования “soft skills” при обучении математике. Модель детализирует деятельность ученика и учителя на каждом этапе работы над задачей, конкретизируя методы и формы работы, а также структуру и содержание формируемых «мягких навыков» (табл. 1).



Рис. 1 Открытая практико-ориентированная задача как инструмент формирования “soft skills”

Fig. 1 An open practice-oriented task as a tool for developing “soft skills”

Таблица 1

Модель формирования “soft skills” при обучении математике

Table 1

The model for developing “soft skills” in teaching mathematics

Этапы работы над задачами	Методы организации работы над задачами	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Формируемые “soft skills”
Постановка задачи	– варьирование условия задачи; – демонстрация; – диалог	Преобразует закрытую практико-ориентированную задачу в открытую. Предъявляет ее учащимся как проблемную ситуацию	Восприятие условия задачи. Формулирование уточняющих вопросов. Диалог.	– критическое мышление; – коммуникация, координация
Поиск рационального условия для достижения	– метод личной эмпатии; – метод мозгового штурма;	Организует поиск рационального условия методами творческой дея-	Формулировка гипотез. Участие в дискуссии.	– эмпатия, эмоциональный интеллект;

Этапы работы над задачами	Методы организации работы над задачами	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Формируемые "soft skills"
практической цели	– метод дискуссии	тельности		– коммуникация, координация, кооперация; – креативность; – критическое мышление
Переформулирование задачи. Построение математической модели	– метод дискуссии; – метод моделирования	Предлагает переформулировать задачу на язык математики, построить чертеж, схему, график	Замена реальных объектов математическими. Формулировка задачи на языке математики. Построение чертежа, схемы, графика.	– коммуникация, координация, кооперация; – креативность
Математическое решение задачи разными способами	– метод групповой работы	Координирует работу учеников в группах. Оказывает дозированную помощь	Решение задачи в группе. Сотрудничество, взаимопроверка	– коммуникация, координация, кооперация; – эмоциональный интеллект, эмпатия
Представление решения задачи. Анализ результатов	– презентация; – метод дискуссии; – метод рефлексии	Организует обсуждение результатов решения задачи. Формулирует вопросы для рефлексии	Презентация решения группы. Формулировка ответа на проблемную ситуацию. Рефлексия.	– критическое мышление; – коммуникация, координация, кооперация

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Для проверки эффективности модели формирования «мягких навыков» на основе практико-ориентированных открытых задач при обучении математике проводился пилотный педагогический эксперимент. В экспериментальную группу были включены ученики девятого класса в количестве двадцати человек.

Например, по теме «Функции и их свойства», ученикам предлагалась следующая задача:

«Представьте, что вы – менеджер компании, которая занимается продажей персональных компьютеров. Ваша компания заказывает компьютеры у поставщика и доставляет их на склад, откуда их затем отправляют покупателям. В течение года ваша компания заказала 2400 компьютеров, которые могут быть доставлены на склад либо все сразу, либо несколькими партиями. Раскупаются компьютеры в течение года равномерно, т.е. в среднем 200 штук в месяц. Доставка одной

партии на склад (независимо – крупной или мелкой) обходится компании в 1000 рублей. Хранение на складе одного компьютера обходится в 30 рублей. Решите, какими партиями нужно заказывать компьютеры».

Заметим, что метод личной эмпатии присутствует в самой формулировке задачи, когда ученикам предлагается представить себя менеджерами компании, занимающейся продажей компьютеров. С помощью мозгового штурма находят рациональное условие: доставка и хранение компьютеров в течение года должны обходиться компании как можно дешевле. Математической моделью заданной ситуации является функция затрат $y(x) = \frac{240 \cdot 10^4}{x} + 15x$. Необходимо определить, при каком значении x функция принимает наименьшее значение, где x – количество компьютеров в каждой партии.

Рассмотрим пример фрагмента урока – практикума по теме «Площадь».

Учащимся предлагается открытая практико-ориентированная задача как проблемная ситуация (рис. 2).

В городском парке поверхность искусственного пруда имеет форму квадрата. В вершинах квадрата на берегу пруда растут четыре вековых уникальных дуба. Согласно проекту благоустройства парка, площадь поверхности пруда необходимо увеличить в два раза, но так, чтобы новый пруд сохранил форму квадрата. Как это сделать?

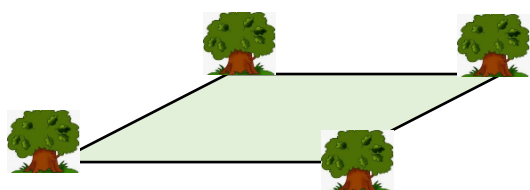


Рис. 2 Открытая практико-ориентированная задача по теме «Площадь»

Fig. 2 An open practice-oriented problem on the topic “The Area”

Поиск рационального условия организуется методом личной эмпатии. Учитель предлагает ученикам представить себя в образе системы, в которой возникла проблема.

– Представьте, что вы ежедневно гуляете в этом парке, отдыхаете на берегу

пруда под тенью вековых деревьев... Представьте себя в образе векового дерева... В образе птицы, живущей на этом дереве ...

Учащиеся вовлекаются в дискуссию, итогом которой становится формулирование рационального условия для достижения поставленной цели: необходимо сохранить уникальные деревья.

После нахождения рационального условия, задача преобразуется следующим образом: *Поверхность пруда имеет форму квадрата. В вершинах квадрата на берегу пруда растут четыре вековых уникальных дуба. Хотя вдвое увеличить площадь поверхности пруда, но так, чтобы новый пруд сохранил форму квадрата и все четыре дуба остались целы (т.е. были на берегу). Как это сделать?*

Следующим этапом является переформулирование задачи и построение математической модели. Учитель предлагает заменить реальные объекты геометрическими (пруд – квадрат, дубы – точки) и построить чертеж. В диалоге формулируется соответствующая математическая задача: *Дан квадрат ABCD. Построить квадрат, площадь которого в два раза больше площади данного квадрата, так, чтобы точки A, B, C, D лежали на его сторонах.*

Организуется групповая работа над решением задачи. Учитель координирует работу учеников в группах, помогает найти идею решения. В каждой группе возможен свой способ (метод решения).

Далее организуется презентация решений групп. Учитель представляет свое решение на слайде (рис. 3). В ходе дискуссии выбирается наиболее рациональное решение.

Построим точки O_1, O_2, O_3, O_4 , симметричные точке O относительно прямых AB, BC, CD и AD соответственно.

Докажем, что $S_{O_1O_2O_3O_4} = 2S_{ABCD}$.

Пусть $AB = x$. Тогда площадь пруда равна x^2 . Площадь нового пруда $S_{O_1O_2O_3O_4} = \frac{1}{2} O_1O_3 \cdot O_2O_4 = 2x^2$.

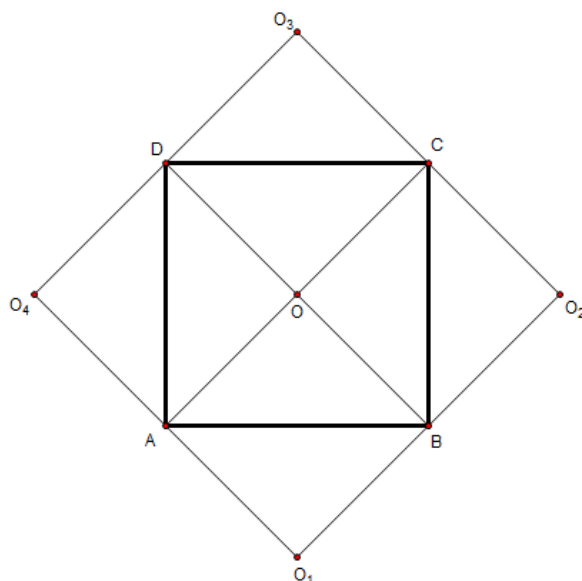


Рис. 3 Решение открытой практико-ориентированной задачи по теме «Площадь»
 Fig. 3 Solving an open practice-oriented problem on the topic “The Area”

Завершается урок рефлексией, которую можно организовать с помощью опроса, созданного в онлайн сервисе Online Test Pad.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Оценивание и мониторинг развития навыков “soft skills” осуществляется в ходе наблюдения за деятельностью учащихся по решению открытой практико-ориентированной задачи, при этом основной диагностический инструментарий учителя – это критериальная оценочная рубрика (табл. 2) и лист наблюдений (табл. 3).

В табл. 2 даны общие описания компонентов навыков и характеристика уровней их сформированности на каждом этапе работы. Для понимания изменений, происходящих при переходе на более высокий уровень, необходимо учитывать, что все компоненты, проявившиеся на предыдущем уровне, сохраняются и служат основой для компонентов более высокого порядка. Общая логика прогресса развития навыков “soft skills” – это наращивание инициативности и самостоятельности, которые

проявляет ученик при решении открытой задачи. Условное обозначение уровней: 1 – «Пассивный» (П), 2 – «Ведомый» (В), 3 – «Инициатор» (И), 4 – «Стратег» (С), – отражает характер этого перехода и опирается на наблюдение за тем, как ученики проявляют себя в ходе групповой работы (табл. 4).

В листе наблюдений учитель фиксирует проявленный уровень развития “мягких навыков” на всех этапах решения задачи, после чего ставится оценка сформированности указанных навыков. Так, например, ученик N на всех этапах работы над задачей продемонстрировал второй уровень развития креативного мышления (В); на трех этапах из пяти – второй уровень развития критического мышления (В) и на двух этапах из пяти – третий уровень развития критического мышления (И); коммуникация и кооперация на всех этапах зафиксированы на третьем уровне (И); эмпатия и эмоциональный интеллект – на четвертом уровне (С) (табл. 3). Тогда уровни развития “soft skills” такого ученика отражены в табл. 5:

Таблица 2

Оценка прогресса развития «soft skills»

Table 2

Assessment of the progress of developing “soft skills”

Этапы работы над задачами	Креативное мышление	Критическое мышление	Коммуникация и кооперация	Эмпатия, эмоциональный интеллект	Прогресс, уровень
Постановка задачи	Исследует условие задачи, выполняет иллюстрацию предложенной ситуации (рисунок, чертеж, эскиз, схему и т.д.)	Критически анализирует условие заданной ситуации, проверяет данные на необходимость, достаточность, противоречивость, неопределенность	Задаёт вопросы и отвечает одноклассникам, проявляет готовность к сотрудничеству	Управляет своими эмоциями, демонстрируя доброжелательность и оптимизм в ходе исследования условия и уточняющего диалога	1 (П) Участвует в обсуждении задания (слушает, рисует) 2 (В) Дополняет и уточняет вопросы, заданные одноклассниками 3 (И) Задаёт вопросы на понимание ситуации 4 (С) Задаёт вопросы и отвечает на вопросы одноклассников по сути задания
Поиск рационального условия для достижения практической цели	Предлагает разные идеи и подходы для достижения цели	Аргументирует свои идеи; анализирует идеи одноклассников, определяя сильные и слабые стороны в аргументах	Выслушивает предложения и аргументы одноклассников, выстраивая эвристический диалог с учениками и учителем	Демонстрирует чувство эмпатии, представляя себя в образе системы, в которой возникла проблемы	1 (П) Участвует в поиске рационального условия для достижения практической цели (слушает, записывает) 2 (В) Дополняет и уточняет идеи, предложенные одноклассниками 3 (И) Формулирует гипотезы о рациональном условии для достижения практической цели 4 (С) Аргументированно формулирует гипотезы о рациональном условии для достижения практической цели; объективно оценивает гипотезы одноклассников
Переформулирование задачи. Построение ма-	Заменяет реальные объекты математическими; строит чер-	Проводит анализ на соответствие реальных и математических объектов, пред-	Формулирует задачу на языке математики, выстраивая уточняющий диа-	Управляет своими эмоциями, демонстрируя доброжелательность и оптимизм	1 (П) Участвует в переформулировании задачи и построении математической модели (слушает, записывает, чертит) 2 (В) Дополняет и уточняет высказывания

Этапы работы над задачами	Креативное мышление	Критическое мышление	Коммуникация и кооперация	Эмпатия, эмоциональный интеллект	Прогресс, уровень
тематической модели	теж, схему, таблицу	лагает внести коррективы при необходимости	лог с одноклассниками и учителем	в ходе уточняющего диалога по переформулированию задачи	и модели, предложенные одноклассниками 3 (И) Формулирует задачу на языке математике; строит математическую модель 4 (С) Формулирует задачу на языке математике, вносит необходимые коррективы в формулировки одноклассников; строит математическую модель ситуации, оптимально корректирует модели, предложенные одноклассниками
Математическое решение задачи разными способами	Находит оригинальное решение задачи; интегрирует знания из разных предметов, применяет умения в нестандартной ситуации	Анализирует и сравнивает различные подходы и идеи решения; контролирует точность выполнения решения	Выслушивает аргументы одноклассников, объясняет свою позицию в решении, встраивает свою работу в работу команды	Распознает эмоции членов команды, управляет своими эмоциями, демонстрируя доброжелательность и готовность к сотрудничеству	1 (П) Выполняет порученную часть работы 2 (В) Ищет способ применить базовые умения к нестандартной ситуации. 3 (И) Находит аналогичную ситуацию; формулирует вопросы по ходу решения; находит оригинальное решение; выступает инициатором контроля и проверки 4 (С) Объясняет и обосновывает ход решения; находит оригинальные решения; оптимально оценивает идеи решения членов команды
Представление решения задачи. Анализ результатов	Видит новые интересные решения проблемы и понимает их перспективу	Оценивает решение на основе логических, этических или иных критериев	Определяет свой вклад в работу команды; разделяет ответственность за выполнение работы группой; отвечает на вопросы о работе группы	Управляет своими эмоциями, распознает эмоции одноклассников в ходе итоговой дискуссии; демонстрирует понимание причин своих эмоций на этапе рефлексии	1 (П) Доволен своей работой 2 (В) Сравнивает результаты своей работы с другими 3 (И) Оценивает результат на основе объективных критериев; отмечает наиболее интересные идеи 4 (С) Ищет возможности улучшения решения

Таблица 3

Лист наблюдений

Table 3

Observation sheet

Фамилия, имя ученика	Этапы работы над задачей																			
	Постановка задачи				Поиск рационально- го условия				Переформулирование задачи. Построение математической модели				Математическое решение задачи разными спосо- бами				Представление ре- шения задачи. Анализ результатов			
	Креативное мышление	Критическое мышление	Коммуникация и коопе- рация	Эмпатия, эмоциональ- ный интеллект	Креативное мышление	Критическое мышление	Коммуникация и коопе- рация	Эмпатия, эмоциональ- ный интеллект	Креативное мышление	Критическое мышление	Коммуникация и коопе- рация	Эмпатия, эмоциональ- ный интеллект	Креативное мышление	Критическое мышление	Коммуникация и коопе- рация	Эмпатия, эмоциональ- ный интеллект	Креативное мышление	Критическое мышление	Коммуникация и коопе- рация	Эмпатия, эмоциональ- ный интеллект
Ученик 1	2	2	3	4	2	3	3	4	2	2	3	4	2	2	3	3	2	3	3	4
Ученик N																				

Таблица 4

Уровни развития «soft skills»

Table 4

Development levels of “soft skills”

Пассивный	Ведомый	Инициатор	Стратег
Участвует в обсуждении задания (слушает, рисует). Участвует в поиске рационального условия для достижения практической цели (слушает, записывает). Участвует в переформулировании задачи и построении математической модели (слушает, записывает, чертит). Выполняет порученную часть работы. Доволен своей работой.	Дополняет и уточняет вопросы, заданные одноклассниками. Дополняет и уточняет идеи, предложенные одноклассниками. Дополняет и уточняет высказывания и модели, предложенные одноклассниками. Ищет способ применить базовые умения к нестандартной ситуации. Сравнивает результаты своей работы с другими.	Задает вопросы на понимание ситуации. Формулирует гипотезы о рациональном условии для достижения практической цели. Формулирует задачу на языке математике; строит математическую модель. Находит аналогичную ситуацию; формулирует вопросы по ходу решения; находит оригинальное решение; выступает инициатором контроля и проверки. Оценивает результат на основе объективных критериев; отмечает наиболее интересные идеи.	Задает вопросы и отвечает на вопросы одноклассников по сути задания. Аргументированно формулирует гипотезы о рациональном условии для достижения практической цели; объективно оценивает гипотезы одноклассников. Формулирует задачу на языке математике, вносит необходимые коррективы в формулировки одноклассников; строит математическую модель ситуации, оптимально корректирует модели, предложенные одноклассниками. Объясняет и обосновывает ход решения; находит оригинальные решения; оптимально оценивает идеи решения членов команды. Ищет возможности улучшения решения.

Таблица 5

Уровни развития «soft skills» ученика N

Table 5

Levels of development of “soft skills” of student N

Креативность / креативное мышление	Критическое мышление	Коммуникация и кооперация	Эмпатия, эмоциональный интеллект
В	В-И	И	С

Такая методика помогает проследить динамику изменений уровней развития «мягких навыков», кроме того, использование непараметрических методов статистики, а именно, биномиального критерия, позволяет проверить гипотезу об эффективности применяемой технологии открытых задач.

Биномиальный критерий (критерий знаков) – это непараметрический метод (применяемый для обработки качественных данных), позволяющий легко проверить, повлияла ли независимая переменная на выполнение задания испытуемыми. При этом методе сначала подсчитывают число испы-

туемых, у которых результаты повысились (снизились), а затем сравнивают его с тем числом, которого можно было ожидать на основе чистой случайности. Далее определяют разницу между этими двумя числами, чтобы выяснить, насколько она достоверна.

При подсчетах результаты, свидетельствующие о повышении эффективности, берут со знаком плюс, а о снижении – со знаком минус; случаи отсутствия разницы не учитывают.

Расчет ведется по формуле:

$$Z = \frac{(X \pm 0,5) - \frac{n}{2}}{\sqrt{\frac{n}{2}}},$$

где X – сумма “плюсов” или сумма «минусов»;

$\frac{n}{2}$ – число сдвигов в ту или другую сторону при чистой случайности

0,5 – поправочный коэффициент, который прибавляют к X , если $X < \frac{n}{2}$, или вычитают, если $X > \frac{n}{2}$ (Годфруа, 1992).

Рассмотрим результаты, полученные в экспериментальной группе по каждому из выделенных “soft skills” (число испытуемых $n=20$) (табл. 6).

Таблица 6

Результаты формирования «soft skills»: креативное мышление

Table 6

Results of developing “soft skills”: creative thinking

Креативное мышление																				
№ ученика	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Фон	В	П-В	В-И	В-И	И-С	П	С-И	В-И	П	В-П	П-В	И	И	С-И	И-С	В-И	В	И	П-В	И-В
После эксперимента	В-И	В	В-И	И	С	В	С	И	П-В	В	В	И	И-С	И-С	И-С	И-В	В-И	И-С	В	И
Знак	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+	-	0	+	+	+	+	+

$Z = \frac{(15-0,5)-10}{\sqrt{10}}=1,74$; $Z_{кр} 1,64$ для уровня значимости 0,05

Так как $1,74 > 1,64$, то принимаем гипотезу об эффективности технологии открытых задач при обучении математике для развития креативного мышления.

Аналогично анализируются результаты по другим “мягким навыкам”. Таким образом, подтверждаются гипотезы об эффективности рассматриваемой технологии для развития критического мышления ($Z=1,76$), коммуникации и кооперации ($Z=1,79$), эмпатии и эмоционального интеллекта ($Z=1,78$).

Заключение (Conclusions). Таким образом, спроектирована модель формирования “soft skills” на основе открытых практико-ориентированных задач при обучении математике. Данная модель детализирует деятельность ученика и учителя на каждом

этапе работы над задачей, конкретизируя методы и формы работы, а также структуру и содержание «мягких навыков», критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации, эмпатии и эмоционального интеллекта. Модель предусматривает наблюдение динамики развития и процедуру оценивания указанных навыков. С целью проверки эффективности спроектированной модели был проведен пилотный эксперимент среди учащихся девятого класса в количестве двадцати человек. По результатам исследования сделаны следующие выводы:

1) спроектированная модель формирования «мягких навыков» на основе открытых практико-ориентированных задач является достаточно эффективным средством развития и совершенствования “soft skills” при обучении математике;

2) указанная модель может быть использована как инструмент измерения уровня развития «мягких навыков», однако необходимо учесть то обстоятельство, что в качестве способа измерения используются оценки учителя, а значит, не исключена возможность субъективной оценки;

3) возможно усовершенствование процесса мониторинга развития “soft skills” с помощью объективных процедур оценивания, например, таких, как компьютерное тестирование, куда будут включены задания на определение уровня развития выделенных составляющих «мягких навыков»: креативности, критического мышления, коммуникации и кооперации, эмпатии и эмоционального интеллекта.

Список литературы

- Бакурова О.Н., Пузанова Е.Д. Формирование навыков “soft skills” у учащихся старших классов с различным уровнем метакогнитивных знаний и навыков // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т.7. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/100PSMN619.pdf> (дата обращения 26.03.2021).
- Булыгина Л.Н. О формировании коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении: из опыта работы // Образование и наука. 2013. № 3 (102). С. 26-36.
- Восторгова Е.В., Михайлов В.В., Сыщенко А.К. Модель диагностики и развития “soft skills” школьников в рамках подготовки к соревнованиям WorldSkills Junior // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 3. С. 131-134.
- Гин А.А. Учим школьников решать нестандартные творческие задачи // Школьные технологии. 2014. №1. С. 92-99.
- Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т.2. Москва: Мир, 1992. 376 с.
- Горев П.М., Рычкова О.В. Открытые задачи как стимульный материал развивающего эффекта креативного урока математики // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 5. С. 9-15.
- Егупова М.В. Практико-ориентированное обучение математике в школе как предмет методической подготовки учителя: монография. М.: МПГУ, 2014. 284 с.
- Карпушина Н.М. Методика составления и использования задач, реализующих открытый подход в обучении геометрии, в основной школе: Автореф. дис. ... к-та пед. наук. Москва, 2004. 17 с.
- Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с.
- Овсянникова И.С. Открытые задачи // Наука и школа. 2014. № 3. С. 30-36.
- Позднякова Е.В. Формирование исследовательских умений учащихся основной школы в процессе обучения геометрии: Автореф. дис. ... к-та пед. наук. Новокузнецк, 2004. 20 с.
- Утёмов В.В. Методика развития креативности учащихся основной школы // Концепт. 2012. № 1. С.16-22.
- Филенко С. А. Приемы составления открытых задач по математике в системе основного общего образования // Молодой ученый. 2020. № 4 (294). С. 324-326.
- Chou T.L., Wu J. J., Tsai C.C. Research trends and features of critical thinking studies in e-learning environments: a review // Journal of educational computing research. 2019. Vol. 27. No. 4. P. 1038-1077.
- Ilevbare, I. M., Probert, D., Phaal, R. A review of TRIZ, and its benefits and challenges in practice // Technovation. 2013. № 33. P. 30-37.
- Kusumaningtyas S.A., Supaman S. E-module design-based mathematics PBL learning model to enhance creative thinking skills // International Journal of Scientific and Technology Research. 2020. Vol. 9. № 3. P. 3518-3523.
- Nohda N.A. Study of “open-approach” method in school mathematics teaching: paper presented at the 10th ICME by N. Nohda. Makuhari, 2000. P. 39-51.
- Yaniawati P., Kariadinata R., Sari N.M., Pramiasih E.E., Mariani M. Integration of e-learning for mathematics on resource-based learning: increasing mathematical creative thinking and self-confidence // International journal of emerging technologies in learning. 2020. Vol. 15. № 6. P. 60-78.
- Sari R.M., Sumarmi S., Astina K., Utomo D.H., Ridhwan R. Increasing students critical thinking skills and learning motivation using inquiry mind map // International journal of emerging technologies in learning. 2021. Vol. 16. № 3. P. 4-19.
- Segundo Marcos R.I., Daza Gonzalez M.T., Lopez Fernandez V., Phillips-Silver J. Promoting children’s creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom // Thinking Skills and Creativity. 2020. Vol. 36. P. 100663.

References

- Bakurova, O.N. and Puzanova, E.D. (2019), "The "soft skills" formation of high school students with different levels of knowledge engineering skills and competence", *World of Science. Pedagogy and psychology*, 6(7), available at: <https://mir-nauki.com/PDF/100PSMN619.pdf> (Accessed 26 March 2021).
- Bulygina, L.N. (2013), "About the Communicative Competence Formation in School Education: Work Experience", *The Education and Science Journal*, 1(3), 26-36.
- Vostorgova, E.V., Mihajlov, V.V. and Syshenko, A.K. (2019), "The model of diagnosis and developing schoolchildren's soft skills in terms of WoldSkills junior competition training", *Education. The science. Scientific personnel*, 3, 131-134.
- Gin, A.A. (2014), "We teach schoolchildren to solve non-standard creative problems", *School technology*, 1, 92-99.
- Godfrua, Zh. (1992), *Chto takoe psikhologija* [What is psychology], vol. 2, Mir, Moscow, Russia.
- Gorev, P.M. and Rychkova, O.V. (2015), "Open-type tasks as stimulus material of developing effect of a creative math lesson", *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 5, 9-15.
- Egupova, M.V. (2014), *Praktiko-orientirovannoe obuchenie matematike v shkole kak predmet metodicheskoy podgotovki uchitelja* [Practice-oriented teaching of mathematics at school as a subject of methodological preparation of a teacher], Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, Moscow, Russia.
- Karpushina, N.M. (2004), "Methodology for compiling and using problems that implement an open approach in teaching geometry in a basic school", *Abstract of Ph.D. dissertation*, Moscow, Russia.
- Pinskaja, M.A. and Mihajlova, A.M. (2019), *Kompetencii "4K": formirovanie i otsenka na uroke: Prakticheskie rekomendatsii* [Competencies "4K": Formation and Assessment in the Lesson: Practical Recommendations], Korporacija "Rossijskij uchebnyj", Moscow, Russia.
- Ovsjannikova, I.S. (2014), "Open-type tasks", *Science and school*, 3, 30-36.
- Pozdnjakova, E.V. (2004), "Formation of research skills of basic school students in the process of teaching geometry", *Abstract of Ph.D. dissertation*, Novokuznetsk, Russia.
- Utjomov, V.V. (2012), "Methodology for the development of creativity in primary school students", *Concept*, 1, 16-22.
- Filenko, S.A. (2020), "Methods for drawing up open-type tasks in mathematics in the system of basic general education", *Young scientist*, 4(294), 324-326.
- Chou, T.L., Wu, J. J. and Tsai, C.C. (2019), "Research trends and features of critical thinking studies in e-learning environments: a review", *Journal of educational computing research*, 27 (4), 1038-1077.
- Ilevbare, I. M., Probert, D., Phaal, R. (2013), "A review of TRIZ, and its benefits and challenges in practice", *Technovation*, 33, 30-37.
- Kusumaningtyas S.A., Supaman S. (2020), "E-module design-based mathematics PBL learning model to enhance creative thinking skills", *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9 (3), 3518-3523.
- Nohda, N.A. (2000), "Study of "open-approach" method in school mathematics teaching: paper presented at the 10th ICME by N. Nohda", *Makuhari*, 39-51.
- Yaniawati, P., Kariadinata, R., Sari, N.M., Pramiasih, E.E. and Mariani, M. (2020), "Integration of e-learning for mathematics on resource-based learning: increasing mathematical creative thinking and self-confidence", *International journal of emerging technologies in learning*, 15 (6), 60-78.
- Sari, R.M., Sumarmi, S., Astina, K., Utomo, D.H. and Ridhwan, R. (2021), "Increasing students critical thinking skills and learning motivation using inquiry mind map" *International journal of emerging technologies in learning*, 16 (3), 4-19.
- Segundo Marcos R.I., Daza Gonzalez M.T., Lopez Fernandez V. and Phillips-Silver J. (2020), "Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom", *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100663.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:

Позднякова Елена Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, физики и математического моделирования, Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет». **Фомина Анжелла Владимировна**, кандидат физико-математических наук, доцент, декан фа-

культета информатики, математики и экономики, Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет».

About the authors:

Elena V. Pozdnyakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor

of Mathematics, Physics and Mathematical Modeling Department, Novokuznetsk Institute, Branch of Kemerovo state University.

Anzhella V. Fomina, Cand. Sc. (Physics and Mathematics), Associate Professor, Dean of the Faculty of Informatics, Mathematics and Economics, Novokuznetsk Institute, Branch of Kemerovo state University.

УДК 372.881.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-4

Ванягина М.Р. 

**Влияние образовательной среды военного вуза
на обучение иностранным языкам**

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии РФ,
ул. Летчика Пилютова, 1, г. Санкт-Петербург, 198206, Россия
marmalkina@rambler.ru

*Статья поступила 30 апреля 2021; принята 10 июня 2021;
опубликована 30 июня 2021*

Аннотация. Владение иностранными языками является важной составляющей профессионализма военного специалиста. Подготовка высококвалифицированных офицерских кадров в высшей школе направлена на всестороннее развитие личности и формирование профессиональных и универсальных компетенций, среди которых большую роль играет коммуникативная компетенция. Процесс иноязычного обучения в военном вузе обусловлен характеристиками образовательной среды. *Цель работы* – выявить специфику обучения иностранным языкам в военном вузе и определить, каким образом военная образовательная среда влияет на иноязычное обучение. В исследовании использовались *методы* анализа научной литературы, экстраполяции педагогического опыта автора, метод экспертного опроса и категориально-символьные методы логико-смыслового моделирования. Построена солярно-радиальная модель характеристик образовательной среды военного вуза, включающая восемь лучей: приоритет воспитания, содержание подготовки, регламентация, атрибутика, военное сообщество, высокие нагрузки, обособленность и закрытость, внеучебная деятельность. Модель позволяет емко изобразить специфику военного вуза, влияющую на процесс обучения. Так как иноязычное обучение в военном вузе в связи с жесткой регламентацией всей деятельности и закрытого режима использования информации имеет ряд противоречий, то процесс обучения иностранным языкам в высшей военной школе представлен схемой противоречий на двух уровнях, именуемой в системно-категориальной методологии «кельтский крест». Модель отображает диалектику процесса обучения иностранному языку как средство межкультурной и профессиональной коммуникации. Влияние регламентированной военной образовательной среды на процесс иноязычного обучения имеет как отрицательные, так и положительные черты. С одной стороны, внедрение современных информационных технологий происходит медленнее в консервативной закрытой среде, но с другой – устойчивость и организованность военного вуза приводит к высоким показателям запланированных результатов.

Ключевые слова: военная образовательная среда; специфика военного вуза; иноязычное обучение; иностранный язык; схема противоречий.

Информация для цитирования: Ванягина М.Р. Влияние образовательной среды военного вуза на обучение иностранным языкам // Научный результат.

Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №2. С. 46-57. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-4.

M.R. Vanyagina 

The influence of the educational environment of a military tertiary institution on teaching foreign languages

St. Petersburg Military Zhukov's Order Institute of National Guard Troops,
1 Letchika Pilutova Str., Saint-Petersburg, 198206, Russia
marmalkina@rambler.ru

*Received on April 30, 2021; accepted on June 10, 2021;
published on June 30, 2021*

Abstract. Proficiency in foreign languages is an important component of the military specialist competency. The training of highly qualified officers in military tertiary institutions is aimed at the comprehensive development of the personality and the formation of professional and universal competencies, among which communication competence plays an important role. The process of foreign language training in a military university is conditioned by the characteristics of the educational environment. *The purpose* of the work is to identify the specifics of teaching foreign languages in a military tertiary institution and determine how the military educational environment affects foreign language training. The study used the *methods* of analyzing the scientific literature, extrapolating the author's pedagogical experience, the expert survey method and categorical-symbolic methods of logic-sense modeling. A solar-radial model of the characteristics of the educational environment of a military tertiary institution was built, including eight rays: priority of up-bringing, training content, regulation, attributes, community, high loads, isolation and closure, extracurricular activities. The model allows you to quickly depict the specifics of a military tertiary institution that affects the learning process. Since foreign language training in a military university, due to the strict regulation of all activities and the closed regime of information use, has a number of contradictions, the process of foreign language training in a military tertiary institution is represented by a scheme of contradictions on two levels, called the Celtic Cross in the system-categorical methodology. The model displays the dialectic of the process of teaching a foreign language as a means of intercultural and professional communication. The influence of the regulated military educational environment on the process of foreign language training has both negative and positive features. On the one hand, the introduction of modern information technologies is slower in a conservative closed environment, but on the other hand, the stability and organization of a military tertiary institution leads to high indicators of planned results.

Keywords: military educational environment; specifics of military tertiary institution; foreign language education; foreign language; contradiction scheme.

Information for citation: M.R. Vanyagina (2021), "The influence of the educational environment of a military tertiary institution on teaching foreign languages", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (2), 46-57, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-4.

Введение (Introduction). Согласно приоритетному Российскому проекту в области образования «Современная цифровая образовательная среда» «назрела необходимость формирования такой среды, в которой мог бы эффективно реализовываться принцип непрерывного обучения – обучения на протяжении всей жизни» (2017). Это диктует необходимость не только внедрения цифровых технологий в сфере образования, но и научного осмысления на современном этапе самого понятия «образовательная среда» и рассмотрения его в разных областях применения, в различных профессиональных образовательных сообществах.

Профессиональная направленность высшей школы обуславливает характеристики образовательной среды. Образовательная среда играет важную роль в формировании будущего специалиста, так как является пространством, в котором происходит развитие универсальных и профессиональных компетенций и становление личности обучающихся. Высшая военная школа имеет своей целью подготовку высококвалифицированных офицерских кадров для обеспечения безопасности государства. Военный специалист должен обладать определенными качествами и компетенциями, среди них: гражданственность, патриотизм, сила воли, организаторские способности, владение оружием и техникой, способность решать профессиональные задачи, преодолевать трудности военной службы. Исходя из задач подготовки военных специалистов, организуется образовательная деятельность и выстраивается образовательная среда в военных вузах. В свою очередь, образовательная среда влияет на весь процесс обучения и воспитания будущих офицеров, а также на отдельные предметные области, например, на обучение иностранным языкам.

Профессионально направленное иноязычное обучение в высшей военной школе является важным элементом подготовки военного специалиста. Владение иностранными языками стало неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности со-

временного офицера в век глобализации и интеграции. Происходят совместные учения и маневры, организуются международные мероприятия, геополитическая обстановка меняется. В таких условиях необходимо формировать у курсантов готовность и способность к межкультурной коммуникации, практическому владению иностранным языком в профессионально-деловой сфере.

Военная образовательная организация высшего образования является закрытым специализированным учебным заведением, имеющим свои регламенты и процедуры. «К особенностям педагогического процесса в военном вузе как системы относятся профессиональная направленность и практический характер учебно-воспитательной работы, ее тесная связь со служебно-боевой и общественной деятельностью обучающихся» (Образцов, Косухин, 2004: 20). Не вызывает сомнения, что специфика военной образовательной среды накладывает свой отпечаток на процесс иноязычного обучения. Однако, несмотря на то, что характеристики военных вузов достаточно хорошо представлены в военной педагогике и дидактике, влияние образовательной среды военного вуза на обучение курсантов иностранным языкам недостаточно изучено в лингводидактике и методике иноязычного обучения.

Цель данного исследования – выявить специфику обучения иностранным языкам в военном вузе и определить, каким образом военная образовательная среда влияет на иноязычное обучение. Данная цель обусловила следующие задачи: дать определение и выделить компоненты образовательной среды; рассмотреть характеристики образовательной среды военного вуза; определить способы влияния военной образовательной среды на процесс обучения иностранным языкам, чтобы в дальнейшем на основе этого дать практические рекомендации по эффективной организации иноязычного обучения в военном вузе с учетом функционирования специализированной образовательной среды.

Методология и методы (Methodology and methods). Методология научного исследования основана на общенаучном системном подходе, рассматривающем процесс обучения иностранному языку как систему, в которой функционируют взаимосвязанные и взаимообусловленные элементы. Для выявления характеристик образовательной среды военного вуза применены методы анализа научной литературы по теме исследования, экстраполяции педагогического опыта автора, метод экспертного опроса. С целью построения моделей применялись категориально-символьные методы логико-смыслового моделирования. Данные методы разработаны в научных школах профессора В.И. Разумова, профессора Г.Д. Боуш (Боуш, Разумов, 2019), профессора В.Э. Штейнберга (2015). Эти методы позволяют наглядно отобразить существенные элементы рассматриваемых ключевых понятий «путем визуального представления знаний, генерализации и свертывания, пространственной организации, моделирования и схематизации» (Штейнберг, 2015: 67). В частности, применялся дидактический многомерный инструмент «солярно-радиальная схема» В.Э. Штейнберга, символьный метод «кельтский крест» В.И. Разумова.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Среда как явление рассматривается во многих науках. Считается, что в философии понятие среды ввел французский философ, историк и публицист Ипполит Тэн. Его позитивистская теория рассматривала зависимость искусства и любых проявлений человека от окружающей среды (Тэн, 1996). Вопрос взаимоотношения личности со средой поднимался в философии Френсиса Бэкона, Рене Декарта и их последователей. До конца 19 века в философии преобладало мнение о зависимости человека от окружающей его среды. Как писал Клод-Адриан Гельвеций: «Мы лишь то, что делают из нас окружающие предметы» (Helvetius, 1758). Однако в 20 и 21 веке с введением концепции управляемого развития парадигма поменялась

(Н. Элдридж, С. Гулд, Г. Хакен, И. Пригожин). В психологии среду рассматривают главным образом в рамках «экологической психологии» (Роджер Баркер, Роберт Гиффорд) или «психологии окружающей среды» (Курт Левин, Кеннет Крайк). В географии и экологии среда является одним из основных объектов изучения. Идеи известного российского естествоиспытателя В.И. Вернадского о ноосфере как проявлению разумной деятельности человека получили научное признание и стали широко известны. Инвайроментализм (от англ. «environment» – окружающая среда) закладывает основы экологического сознания в научной мысли и бережного отношения к окружающей среде. (Дж. Пиншо, О. Леопольд, Р. Эмерсон).

В педагогике вопросам образовательной среды и ее влиянию на развитие личности человека уделяется большое внимание, этому посвящены работы многих отечественных ученых (В.В. Рубцов, М.М. Скаткин, И.В. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.).

В зарубежных исследованиях используются различные термины: «learning environment», «learning and teaching environment», «educational environment», что свидетельствует о разнонаправленности образовательного процесса. Бельгийский специалист по проектированию учебного процесса Эрик де Кортэ утверждает, что построение высокоэффективной адаптивной образовательной среды очень важно для формирования умений и навыков обучающихся. Он выделяет три основных элемента образовательной среды: проектирование, психологию и технологию (De Corte, 2003). Американский ученый в сфере дизайна образовательного пространства Кэтрин Ламбардоцци подчеркивает, что образовательная среда быстро меняется с развитием общества. Она выделяет пять компонентов среды: ресурсы, люди, содержание обучения, процедуры и практики обучения, возможности развития. К ресурсам относятся документы, базы данных, информация. Люди – все участники образовательного процесса. В содержание входят все имеющиеся

программы и курсы обучения. К процедурам и практикам обучения относятся управление, сотрудничество, развитие критического мышления, проведение экспериментов, технологии обучения. Возможности развития включают поддержку, обратную связь, коммуникацию и карьерное развитие (Lambarozzi, 2015). Бегония Гросс заявляет о разнообразии проявлений обучающего пространства, ведь человек постоянно учится, так как находится в меняющейся комбинации времени, пространства, технологий, социальных связей (Gross, 2016).

Слободчиков В.И. подчеркивает функциональное значение образовательной среды для формирования и развития качеств личности обучающихся в социально-культурном пространстве (Слободчиков, 1997).

Образовательная среда вуза – многомерное и многоаспектное пространство с множеством проявлений и связей, влияющих на процесс обучения и формирование личности и профессиональных компетенций обучающегося. «Образовательную среду вуза характеризует широкий спектр модальности, представляющей многообразие различных видов сред» (Ерошенков, Ерошенкова, 2017: 29).

Исследования профессора В.А. Ясвина внесли значительный вклад в изучение образовательной среды в отечественной педагогике. Витольд Альбертович рассматривает образовательную «среду, как пространственно и/или событийно ограниченное окружение личности, специально организованное и функционирующее в контексте образовательного процесса», а также как «совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность» (Ясвин, 2018: 82). Он выделяет «пространственно-предметный, информационно-организационный, технологический и социальный компоненты» (Ясвин, 2018: 82) образовательной среды. Мы согласны с В.А. Ясвиным, что социальный компонент образовательной среды играет значительную роль в развитии личности человека, так как социальное окружение непосредственно

влияет на образовательный процесс и формирование компетенций обучающихся.

В.А. Ясвин выделяет такую характеристику образовательной среды, как модальность, основанную на соотношении четырех параметров: свободы, активности, зависимости и пассивности. В зависимости от выраженности вышеупомянутых параметров существует четыре основных типа образовательной среды: безмятежная, творческая, карьерная и догматическая (Ясвин, 2018: 82). Согласимся с педагогами военных вузов в том, что военную образовательную среду по методике модальности Ясвина можно отнести к догматической (Вишнякова, Скобликова, 2016). Догматическая среда характеризуется устойчивостью, приверженностью традициям, жесткой регламентацией процедур, дисциплиной и самоограничением.

Уникальность военной образовательной среды подчеркивается разными исследователями, в том числе зарубежными. Американский эксперт по дистанционному обучению Тони Бэйтс рассматривает такие виды обучающей среды, как: школа или вуз, онлайн курс, военное обучение, друзья / семья / работа, природа, индивидуальное, выделяя военное обучение в отдельный вид (Bates, 2016). Марсия Браун говорит о следующих особенностях военной образовательной среды: приоритет служебных задач; условия жизни, связанные с временной дислокацией вне дома; наличие большого количества повседневных незапланированных заданий; ограниченный доступ в Интернет; строгий распорядок дня, требующий большого количества сил и самообладания; стресс (эмоциональный, психологический и физический); большая степень ответственности обучающихся (Brown, 2014). Дэвид Старр-Гласс подчеркивает, что при построении военной образовательной среды необходимо учитывать характеристики обучающихся, к которым относятся: высокий уровень мотивации, зрелость, организаторские способности, гибкость, способность выдерживать нагрузки, мультикультурный контекст (Starr-Glass, 2014).

Большинство отечественных исследователей военной образовательной среды также сходятся во мнении, что «военный вуз представляет собой совершенно особый вид учебного заведения» (Коротаев, 2019) со своими специфическими чертами. Мы предприняли попытку описать характеристики образовательной среды военного вуза с помощью «солярно-радиальной схемы» Штейнберга В.Э., основываясь на анализе

научной литературы (Вишнякова, Скобликова, 2016; Коротаев, 2019; Образцов, Косухин, 2004), экспертном опросе и экстраполяции педагогического опыта. В экспертном опросе приняли участие 75 преподавателей военных вузов. Они указали на основные характеристики военной образовательной среды. Полученные данные были обобщены и представлены в виде схемы (рис. 1).

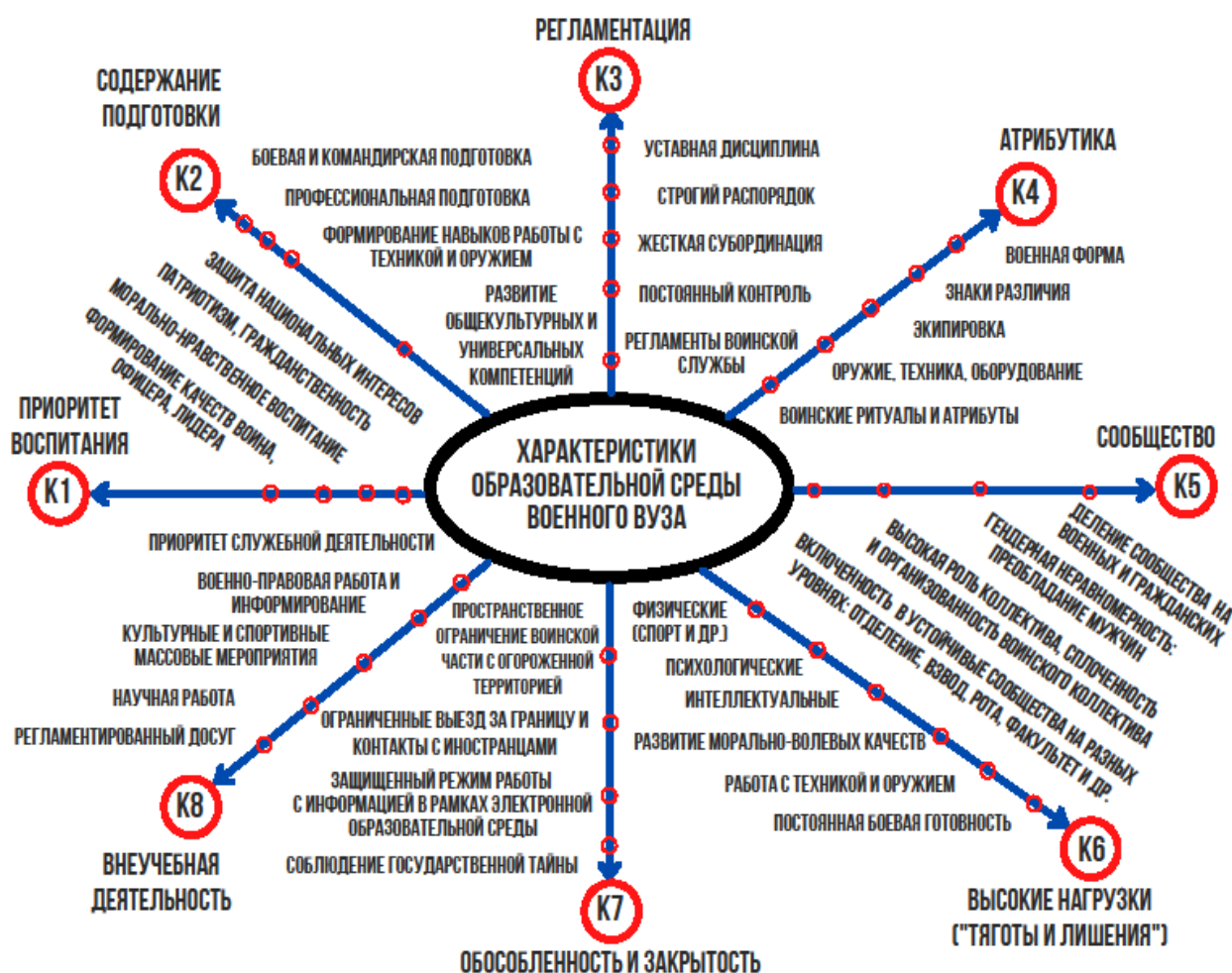


Рис. 1 Характеристики образовательной среды военного вуза
 Fig. 1 Characteristics of the educational environment of a military tertiary institution

Солярно-радиальная схема характеристик образовательной среды военного вуза представляет собой координатно-матричный каркас, в котором каждая координата (К1-К8) раскрывает одну из основных характеристик. Военное образование имеет ярко выраженный приоритет воспитания (К1). Цели военной профессии – защита национальных интересов и безопасно-

сти государства, поэтому военное образование направлено на подготовку преданных своей родине офицеров с высокими моральными качествами. «Воспитательный потенциал среды военного вуза, ориентированный на передачу военно-профессиональных традиций» (Коротаев, 2019: 78) выражается в воспитании патриотизма, гражданственности, формировании морально-волевых ка-

честв курсантов. Исходя из целей, определяется содержание подготовки (К2) военных специалистов. Оно включает боевую, командирскую, профессиональную подготовку, развитие общекультурных и универсальных компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности, формирование навыков работы с техникой и оружием по профилю подготовки. Курсант получает две специальности одновременно: военную (например, командир взвода) и по направлению подготовки (например, инженерную, правовую, психологическую и т.д.).

Военная образовательная среда имеет установленную регламентацию (К3) всех сфер деятельности. В военном вузе соблюдается уставная дисциплина, строгий распорядок дня, жесткая субординация согласно должностям и званиям. Строго выполняются все регламенты военной службы, присутствует постоянный контроль действий курсантов со стороны командиров. Специфика военной сферы предполагает наличие определенной атрибутики (К4): экипировка, ношение военной формы и знаков различия. Курсанты постоянно имеют дело с военной техникой и оружием, участвуют в воинских ритуалах с соответствующими атрибутами: построение, парады, возложение венков, саюты и др.

Военное образовательное сообщество (К5) имеет свои характерные черты. Прежде всего, это гендерное преобладание лиц мужского пола. Особое значение имеет деление общества на военных и гражданских. Военное сообщество в какой-то мере противопоставляется гражданскому. При этом роль воинского коллектива очень высока. Курсант включен в военный коллектив на разных уровнях, начиная от отделения, заканчивая вузом и армией в целом. Главную роль в жизни и деятельности обучающихся имеет учебная группа, которая в военном вузе чаще всего является взводом. Это самый тесный круг людей, с которыми курсанты находятся постоянно.

Как гласит устав, военнослужащие должны претерпевать «тяготы и лишения» военной службы. Обучающиеся военных

вузов испытывают высокие нагрузки (К6): физические, психические, интеллектуальные. Постоянно происходит развитие морально-волевых качеств, так как для достижения важной цели необходимо учиться справляться с возникающими трудностями. Военная профессия связана с проявлением силы воли, высокими нагрузками и преодолением себя, она предполагает постоянную боевую готовность и владение оружием и техникой.

Военная среда характеризуется обособленностью и закрытостью (К7). Любая воинская часть, в том числе военный вуз находится на огороженной территории, обнесенной забором. В ней существует пропускной режим захода и выхода с территории. Курсанты первого и второго курсов, как правило, живут в казармах и редко выходят в увольнение. Военнослужащие имеют ограниченный выезд за границу в зависимости от формы допуска к секретным сведениям. Поэтому большинство из них редко имеют общение с представителями других стран. Соблюдение государственной и военной тайны предусматривает защищенный режим работы с информацией в военных вузах. Курсанты не могут пользоваться смартфонами и интернетом на занятиях. Ограниченный доступ к интернету компенсируется наличием электронной образовательной среды вуза, где имеются все необходимые материалы для обучения. Во время занятий и самостоятельной работы контролируемый доступ к интернету предоставляется в специальных аудиториях, информационных классах.

Помимо обучения курсанты вовлечены в разные виды внеучебной деятельности (К8). Являясь военнослужащим, курсант в первую очередь выполняет служебные задачи. То есть параллельно проходит обучение и служба. В военном вузе проходят военноправовая работа и информирование, культурно-массовые и спортивные мероприятия. Досуг курсантов организован, они могут участвовать в разных кружках, военно-научных обществах на кафедрах.

Таким образом, мы видим, что военная образовательная организация высшего образования является особым видом высшего учебного заведения со своими специфическими чертами, что, несомненно, влияет на образовательный процесс в целом и обучение иностранным языкам в частности. Иностранный язык является обязательной дисциплиной гуманитарного цикла, изучаемой курсантами в рамках высшего профессионального образования. Основной формой обучения иностранным языкам являются практические занятия, а также самостоятельная работа, внеаудиторная работа под руководством преподавателя, научная работа в военно-научном обществе на кафедре иностранных языков, участие в олимпиадах, конкурсах и др. Целью обучения иностранному языку будущего офицера является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей эффективно участвовать в профессиональной межкультурной коммуникации.

Гуманизация военно-профессионального образования позволяет достичь образовательных целей в области развития универсальных компетенций, расширения кругозора, повышение уровня культуры, развития мышления, социокультурных навыков, речи обучающихся. Однако специфика военной образовательной среды зачастую напрямую влияет на процесс иноязычного обучения, а иногда и вступает в противоречие с современными требованиями лингводидактики. В связи с этим в предшествующих исследованиях нами были выявлены противоречия обучения иностранным языкам в военных вузах:

- несоответствие требований личностно-ориентированной направленности обучения и коллективной деятельности курсантов с приоритетом командной ответственности;

- жесткая регламентация всех процедур в военной образовательной среде, препятствующая развитию творческого подхода, креативности и коммуникативных умений;

- формирование качеств воина, способного применить силу против представителей других стран при выполнении служебно-боевых задач в противовес воспитанию толерантности;

- ограниченный доступ к информации, не позволяющий в полной мере воспользоваться преимуществами современных информационных технологий;

- большой отрыв от обучения в связи с приоритетом служебной деятельности обучающихся;

- недостаточное владение гражданскими преподавателями иностранного языка военной профессиональной составляющей обучения (Ванягин, Ванягина, 2018).

Эти противоречия возможно разрешить при построении целостной системы иноязычного обучения, функционирующей с учетом современных требований лингводидактики и профессионального образования с опорой на научную теорию. Необходимо проводить комплексную деятельность по созданию необходимых для эффективного иноязычного обучения условий. Для создания продуктивной системы обучения иностранному языку в военном вузе необходимо принимать во внимание специфику военной образовательной среды и использовать в полной мере те преимущества, которые она дает. Чтобы выявить характеристики обучения иностранному языку в военном вузе, нами был использован метод системно-категориальной методологии В.И. Разумова, Г.Д. Боуш «кельтский крест» (Боуш, Разумов, 2019). Этот метод позволяет представить исследуемый объект как систему противоречий. Характеристики, располагающиеся на противоположных концах схемы-креста, являются противоположными. В свою очередь, каждая из этих четырех характеристик, раскладывается на противоречия. Такой метод способствует выявлению диалектических противоречий объекта, как движущих сил его развития. Обучение иностранному языку в высшей военной школе предстает как организованный процесс обучения межкультурной и профессиональной коммуникации, который является с

одной стороны регламентированным в силу необходимости выполнения заданных образовательными целями и средой требований, а с другой стороны творческим, поскольку

любая педагогическая деятельность является созданием нового ввиду пластичности человеческого мышления (рис. 2).



Рис. 2 Противоречия обучения иностранному языку в военном вузе
 Fig. 2 Contradictions of the foreign language teaching in a military tertiary institution

Иноязычное обучение в военной образовательной среде – процесс обучения межкультурной коммуникации, которая предполагает толерантное отношение к представителям других стран и народов. «Толерантность в новом тысячелетии – способ выживания человечества, условие гармоничных отношений в обществе» (Балыхина, Ветер, 2016: 1415). Также помимо толерантности межкультурная коммуникация включает в себя владение этическими нормами общения. Многие ученые в нашей стране и за рубежом изучают военную этику, пытаясь восполнить пробелы между теорией и практикой военного искусства (Elbner, Janke, 2016).

Однако военный служащий должен быть готов выполнять боевые задачи, в число которых входит применение силы и при необходимости летального оружия против служащих и боевиков других государств. Такое проявление «нетерпимости» вполне объясняется задачами безопасности государства и не противоречит изучению иностранного языка как профессионального инструмента,

как средства познания другой культуры через осознание ценности своей.

Профессиональная коммуникация предполагает восприятие и продуцирование информации. Оба процесса диалектически взаимосвязаны. Курсанты должны уметь читать, слушать и понимать иноязычные источники информации, в том числе радиоэферы, карты, приказы, инструкции, и в то же время создавать свои тексты устно и письменно в профессиональных целях.

Как уже упоминалось, процесс обучения иностранным языкам выстраивается с учетом специфики образовательной среды. Однако, это не значит, что среда военного вуза негативно влияет на обучение иноязычной коммуникации. Напротив, необходимо использовать преимущества, которые предоставляет высокий уровень организованности образовательного процесса в военных вузах. В таблице представлены особенности обучения иностранным языкам под влиянием образовательной среды военного вуза (табл.).

Таблица

**Особенности процесса иноязычного обучения
под влиянием образовательной среды военного вуза**

Table

**Peculiarities of the process of foreign language training under the influence
of the educational environment of a military tertiary institution**

Характеристики образова- тельной среды военного вуза	Вытекающие особенности процесса обучения иностранным языкам
профессионально направлен- ное содержание подготовки	профессиональная тематика иноязычных материалов; выбор аутентичных текстов, релевантных профессио- нальным задачам
служебная деятельность обу- чающихся, уставные взаимо- отношения, ношение формы и наличие другой атрибутики, присущей военной среде	максимально приближенная к профессиональным реал- иям среда, позволяющая моделировать профессио- нальные речевые ситуации в процессе обучения; использование служебной деятельности как коммуни- кативной среды для профессионального общения
регламентация большинства сфер деятельности	строгое соответствие процесса обучения нормативным документам и регламенту времени; обязательное присутствие всех обучающихся на заня- тиях; наличие времени в расписании дня, отведенного на са- мостоятельную работу
защищенный режим исполь- зования информации	применение мультимедийных каталогов и закрытой электронной информационной среды кафедры и вуза для занятий; разработка своих электронных пособий для обеспече- ния учебного процесса; использование потенциала традиционных методик и технологий обучения
большая роль воинского кол- лектива	чередование индивидуальных и групповых заданий, где каждый участник выполняет свою роль в коллекти- ве
воспитание силы воли, стой- кости, мужественности	применение игровых и соревновательных технологий, заданий на время, выносливость; психологические характеристики устойчивой личности будущих офицеров положительно влияют на усидчи- вость и настойчивость в изучении языков
закрытость и обособленность военной среды	организация обширной внутривузовской образова- тельной деятельности: научно-исследовательская работа обучающихся, участие в конкурсах и олимпиадах на уровне вузов и ведомств

Заключение (Conclusions). Таким образом, при условии учета специфики образовательной среды военного вуза, можно достаточно эффективно выстроить процесс иноязычного обучения курсантов. При этом

влияние регламентированной военной среды может быть, как отрицательным, так и положительным. С одной стороны, закрытость военного вуза может препятствовать внедрению информационных технологий и

инновационных методик, но с другой стороны именно устойчивость военной образовательной среды способствует результативности организованной и предсказуемой деятельности обучения. Специфика иностранного языка как гуманитарного учебного предмета, обладающего огромным образовательным потенциалом, в силу безграничности самого языка помогает решать различные учебные задачи. Подготовка профессиональных кадров для обеспечения безопасности государства производится с опорой на выверенные образовательные программы, включающие не только узко профессиональные, но и общеобразовательные гуманитарные дисциплины, такие как иностранный язык. Языковая подготовка развивает коммуникативные умения обучающихся, готовит их к эффективному общению в профессиональных ситуациях, является средством расширения кругозора, преодоления конфликтов, достижения взаимопонимания, установления сотрудничества.

Список литературы

- Балыхина Т.М., Ветер О.В. Толерантность в образовательном процессе вуза // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1411-1416.
- Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях). М.: Инфра-М, 2019. 210 с.
- Ванягин В.Е., Ванягина М.Р. Проблемы и противоречия обучения иностранным языкам в военных образовательных организациях высшего образования и пути их решения // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 3. С. 162-174.
- Вишнякова Т.Н., Скобликова М.В., Алимбаева Б.Ш. Особенности образовательной среды военного вуза // Наука и военная безопасность. 2016. № 2 (5). С. 147-151.
- Ерошенков Н.В., Ерошенкова Е.И. Профессионально-нравственная подготовка курсантов в образовательных организациях системы МВД России. Белгород: Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина, 2017. 120 с.
- Коротаев А.С. Специфика образовательной среды современного военного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 78-85.
- Образцов П.И., Косухин В.М. Дидактика высшей военной школы. Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. 317 с.
- Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. М., 1997. С. 177-184.
- Современная цифровая образовательная среда, 2017 г. URL: <http://neorusedu.ru> (дата обращения: 31.05.2021).
- Тэн И. Философия искусства. М.: Республика, 1996. 351 с.
- Штейнберг В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии. М.: Народное образование, 2015. 350 с.
- Ясвин В.А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18. № 1. С. 80-90. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90.
- Bates T. Building an effective learning environment, 2016, available at: <https://www.tonybates.ca/2016/02/22/building-an-effective-learning-environment/> (Accessed 1 May 2021).
- Brown M. Understanding the Pursuit of Higher Education Among Active-Duty Military Personnel in the Face of Deployment, Using the Lens of Schlossberg's Transition Theory. Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research. University of Nebraska-Lincoln. 2014. 206 p.
- De Corte E., Verschaffel, L.E., Entwistle, N.J., & van Merriënboer, J. Powerful learning environments: unravelling basic components and dimensions. Oxford: Elsevier Science. 2003. 266 p.
- Elbner T.R. and Janke R. (ed.) Didactics of Military Ethics: From Theory to Practice (International Studies on Military Ethics). Brill-Nijhoff; Multilingual edition. 2016.
- Gros B. The design of smart educational environments // Smart Learn. Environ. 2016. 3, 15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-016-0039-x>.
- Helvetius C.-A. De l'Esprit. Paris: Durand, 1758. 643 p.
- Lambarozzi C. Learning environments by design. USA: ATD Press. 2015. 192 p.
- Starr-Glass D. Military Learners: Experience in the Design and Management of Online Learning Environments // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. Vol. 7, No. 1, March 2011. pp. 147-158.

References

- Balykhina, T.M. and Veter, O.V. (2016), "Tolerance in the high school educational process", *Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia*, 5, 1411-1416. (In Russian).
- Boush, G.D. and Razumov, V.I. (2019), *Metodologija nauchnogo issledovaniya (v kandidatskih i doktorskih dissertatsijah)* [Methodology of scientific research (in candidate and doctoral dissertations)], Moscow, Infra-M, Russia.
- Vanyagin, V.E. and Vanyagina, M.R. (2018), "Problems and contradictions of foreign language training in military educational organizations of higher education and ways of resolving them", *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2018, 3, 162-174. (In Russian).
- Vishnyakova, T.N. and Skoblikova, M.V. (2016), "Educational environment specificity of a military institution", *Science and Military Security*, 2 (5), 147-151. (In Russian).
- Eroshenkov, N.V. and Eroshenkova, E.I. (2017), *Professional'no-nravstvennaya podgotovka kursantov v obrazovatel'nyh organizatsijah sistemy MVD Rossii* [Professional and moral training of cadets in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia], Belgorod, Russia.
- Korotaev, A.S. (2019), "Specifics of the military university educational environment", *Jaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4 (109), 78-85. (In Russian).
- Obraztsov, P. I. and Kosuhin, V.M. (2004), *Didaktika vysshej voennoj shkoly* [Didactics of Higher Military School], Orel, Russia.
- Slobodchikov, V.I. (1997), *Obrazovatel'naja sreda: realizatsija tselej obrazovaniya v prostanstve kul'tury* [Educational environment: realization of educational goals in the space of culture], *Novye cennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkol*. Moscow, Russia.
- Modern digital educational environment (2017), available at: <http://neorusedu.ru> (Accessed 31 May 2021).
- Taine, H.A. (1996), *Filosofiya iskusstva*. [Philosophy of the Art]. Moscow, Respublika, Russia.
- Shteinberg, V.E. (2015), *Teorija i praktika didakticheskij mnogomernoj tekhnologii* [Theory and practice of didactic multidimensional technology], Moscow, Narodnoe obrazovanie, Russia.
- Jasvin, W.A. (2018), "Research Educational Environment in Russian Psychology: from Methodological Discussion by the Empirical Results", *Izvestiya of Saratov University. New Series*. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy, 18 (1), 80-90, DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90. (In Russian).
- Bates, T. (2016), *Building an effective learning environment* available at: <https://www.tonybates.ca/2016/02/22/building-an-effective-learning-environment/> (Accessed 1 May 2021).
- Brown, M. (2014), *Understanding the Pursuit of Higher Education Among Active-Duty Military Personnel in the Face of Deployment, Using the Lens of Schlossberg's Transition Theory Educational Administration*, Ph.D. dissertation, University of Nebraska-Lincoln, USA.
- De Corte, E. and Verschaffel, L. E. (2003), *Powerful learning environments: unravelling basic components and dimensions*, Oxford, Elsevier Science.
- Elbner T.R. and Janke R. (ed.) (2016), *Didactics of Military Ethics: From Theory to Practice (International Studies on Military Ethics)*, Brill-Nijhoff.
- Gros, B. (2016), The design of smart educational environments, *Smart Learn. Environ.* 3, 15, doi.org/10.1186/s40561-016-0039-x.
- Helvetius, C.-A. (1758), *De l'Esprit*. Paris: Durand.
- Lambarozzi, C. (2015), *Learning environments by design*, USA: ATD Press.
- Starr-Glass, D. (2011), Military Learners: Experience in the Design and Management of Online Learning Environments, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(1), 147-158.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author have no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Ванягина Марина Романовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии РФ.

About the author:

Marina R. Vanyagina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, St. Petersburg Military Zhukov's Order Institute of National Guard Troops of the Russian Federation.

УДК 372.8; 37.02

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-5

¹⁾ Li Ma 

²⁾ Ahmed Alduais* 

³⁾ Longfeng Jiang 

Participatory action research on EFL students' difficulties during autodidacticism of challenging texts using cognitive, metacognitive and socio-affective reading strategies

¹⁾ Independent researcher, Beijing, P.R. China

²⁾ Department of Human Sciences (Psychology),
University of Verona, Verona, Italy,
ibnalduais@gmail.com*

³⁾ Independent researcher, Beijing, P.R. China

*Received on February 04, 2021; accepted on June 10, 2021;
published on June 30, 2021*

Abstract. *Purposes:* To explore the perceptions of EFL students on reading strategies when they read challenging texts to prepare for studying in English at Glasgow University, the UK. *Methods:* A participatory action research (PAR) approach with mixed-method research was adopted in the present study via questionnaires and interviews. Seventeen participants were sampled to participate; more specifically, fifteen respondents agreed to fill in the self-completion questionnaire, and two interviewees were volunteered to participate in the semi-structured face to face interviews. *Results:* The findings show that students most frequently employed cognitive reading strategies and metacognitive reading strategies, and socio-affective reading strategies was the least used strategy. Furthermore, most participants thought that the most reading difficulty for EFL students is insufficient vocabulary. *Conclusions:* Despite this current research implemented with a limited learning context (only one college) and small sample size, there are still some implications for both students and teachers, it is necessary to examine learners' variables such as gender, age and nationality that may have a close relationship of choice of reading strategies and reading difficulties. Lastly, understanding reading purposes is possibly *related* to reading strategies and difficulties to improve their reading efficiency; it needs to be considered in further studies.

Keywords: autodidacticism; reading difficulties; challenging texts; cognitive reading strategies; metacognitive reading strategies; socio-affective reading strategies; participatory action research

Information for citation: Li Ma, Ahmed Alduais, Longfeng Jiang (2021), "Participatory action research on EFL students' difficulties during autodidacticism of challenging texts using cognitive, metacognitive and socio-affective reading strategies", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (2), 58-73, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-5.

Highlights:

– Experiences of EFL students of their reading difficulties and strategies are explored (*Participatory*);

– Autodidacticism of reading strategies showed cognitive reading strategies as the most used ones, followed by metacognitive and socio-affective – and insufficient vocabulary dur-

ing autodidacticism seems to be the number one reading difficulty (*Action*); and

– EFL students share reading strategies and difficulties to increase their awareness and other EFL students (*Research*).

Introduction. Learning strategies has been regarded as an essential field of education, and several EFL students face reading difficulties and problems when reading texts, while too many previous studies were mainly focused on students read in class that depends on different reading states rather than reading on their own. Moreover, a few previous research pieces were concentrated on reading passages in general rather than challenging texts.

Over the last few decades, there are plenty of studies all over the world that have investigated various use of reading strategies of EFL students and difficulties they face when they are reading texts based on three reading stages in the classroom (Young & Oxford, 1977; Paris et al., 1991; Brantmeier, 2002). However, most previous studies have primarily concentrated on different reading strategies based on the reading stage during the class rather than reading independently.

Additionally, although there are a few previous types of research were focused on reading issues or difficulties they encounter when ESL/EFL students read texts, it is necessary to explore the difference between the two different types of reading; it also seems that this kind of study has not received sufficient attention in the EFL context of Glasgow. Thus, this research focused on challenging texts, which specify the range of all the reading texts.

Reading is a complicated cognitive activity that is important for ate functioning and for acquiring information to require meaning construction and memory integration in current society (Zare, 2013: 1566). There are different definitions of reading strategies based on previous studies. Reading strategies has been defined as a mental process that readers choose to adopt to accomplish reading tasks consciously and successfully (Zare, 2013: 1567). IKEDA et al. (2003: 49) state that language learning strategies are a significant factor

in successful language learning. ing strategies are also techniques and approaches that the readers use to make their reading more effective (Zare, 2013).

According to Oxford (2011), the purpose of ESL/EFL learning strategies is to enhance their achievement or proficiency of the language, finish a task, or make learning more successful, efficient, and straightforward. Based on previous studies, there are two categories of reading strategies. Reading strategies were divided into four types: problem-solving strategies, global strategies, support strategies and socio-affective strategies (Mokhtari & Sheorey, 2002: 121; Huang et al., 2009).

Another classification of ing strategies is cognitive reading strategies, metacognitive reading strategies and socio-affective reading strategies. According to several previous studies, the latter categories are used more frequently (Oxford, 1990; Chamot & O'Mally, 1994; Brown, 2007; Williams & Burden, 1997; Cromley, 2002; Huang et al., 2009: 24). Thus, this study focused on the three principal strategies: cognitive, metacognitive, and social and affective.

To start with the cognitive strategies, Brown (2007: 134-135) demonstrated that cognitive reading strategies refer to using the written materials by learners in a conscious way to boost their learning, for instance, insert vocabulary in a meaningful context or use the information available to make guesses about new items meaning or fill the gap in a message. Chamot and O'Malley (1994) also indicated that cognitive strategies are adopted to complete a particular cognitive task when reading texts. According to Williams and Burden (1997), cognitive strategies are defined as mental processes directly concerned with information processing to learn, obtain, check, or use the information. Brown (1994: 115) claimed that cognitive strategies are more restrained to particular learning tasks and comprise more direct study material operations.

In general, studies in both L1 and L2 reading research provide a binary division of cognitive strategies as bottom-up and top-down. Cognitive reading strategies involve var-

ious strategies the learners may use that can facilitate language learners read more effectively and quickly (AL-Sohbani, 2013): translation, grouping, note-taking, deduction, recombination, imagery, keyword, contextualisation, elaboration, repetition, prediction, transfer, inferencing, and so on (Brown, 2007). There are different descriptions for each different strategy. For example, note-taking can be described as writing the key points down, main idea, summary, or outline of information in speaking or written (Brown, 2007: 135).

The second reading strategy is metacognitive strategies, which are the functioning of monitoring or processing cognitive strategies. Different definitions of metacognitive strategies are defined by diverse scholars (Shamsini & Mousavi, 2014: 41). Brown (2007: 134) stated that the term “metacognitive strategies” include monitoring their output and comprehension or self-evaluation for learning after completing a task. Cromley (2002) indicated that metacognition is that learners are employing themselves in metacognition, for example, thinking about whether they are tactful or checking their production or deciding whether the task can be completed and so on. According to Şen (2009: 2301), metacognitive strategies involve the awareness of their thinking about their learning process. There are several different metacognitive reading strategies: advance organisers, directed attention, self-talk, self-management, operational planning, self-monitoring, delayed production and self-evaluation (Brown, 2007: 134). For instance, operational planning is described as “planning for and rehearsing linguistic components necessary to carry out an 'upcoming' language task” (Brown, 2007: 134). Quite a few previous studies claimed a critical relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. It is essential to use metacognitive reading strategies if the readers want to get a successful understanding of reading and effective readers are good at adopting metacognitive strategies (Cromley, 2002; Şen, 2009; Shamsini & Mousavi, 2014; Huang et al., 2009; Anderson, 1991; Block, 1986).

Strategies in the socio-affective category comprise social strategies and affective strategies that refer to learning and interacting with others for understanding culture like asking for clarification, and cooperation while affective strategies involve managing feelings and emotions such as dealing with stress and fear appropriately on their own, self-talk, or using music when they are doing reading tasks and so on (Brown, 2007; Huang et al., 2009: 24). For instance, cooperation refers to gaining feedback or comments, simulating a language activity, or pooling information by discussing with one or more peers by emails or in chat rooms. Questions for clarification involve asking for repetition, paraphrasing, elaboration via teachers, professors, or native speakers to understand better the reading task (Brown, 2007, Huang et al., 2009).

Regarding the above three main strategies, eleven different reading strategies based on cognitive, metacognitive and socio-affective reading strategies were included in this research: note-taking, imagery, inferencing, translation, highlight/keyword, operational planning, self-evaluation, self-talk and cooperation in the current study. Furthermore, these different reading strategies were involved in the questionnaire and semi-structured interview to test what reading strategies EFL students use and their difficulties when reading challenging texts on their own in an international college in Glasgow.

The primary significance of this studies lies in that lots of previous studies are mainly concentrate on ESL/EFL students read texts in the classrooms with teachers' guidance. The use of reading strategies thus depends on three different reading strategies in the class. In contrast with supported reading on their own, there are three reading stages in the classroom: pre-reading stage, while-reading stage and post-reading stage. EFL students use different reading strategies in various phases (Young & Oxford, 1977; Paris et al., 1991).

The purpose of this research was to investigate EFL students' perceptions of reading strategies they use when reading challenging texts on their own and finding out if the stu-

dents face problems, and what issues or difficulties when they read challenging texts on their own to prepare for studying in English at Glasgow University. Thus, this current study answered the two research questions below.

1. What reading strategies do EFL students use when reading challenging texts on their own when preparing to study in English?

2. What difficulties do EFL students encounter when they read challenging texts on their own when preparing to study English?

Methodology and methods. According to Onwuegbuzle and Leech (2006: 475), research questions are essential in quantitative and qualitative research since research questions will narrow the study and research objective via particular questions. To examine EFL students' perceptions of reading strategies and difficulties they encounter when reading challenging reading passages in English by themselves rather than in Glasgow's classes, this study adopted the qualitative approach to investigate more details deeply. Saunders et al. (2012: 161) indicated that 'qualitative' is often used as a synonym for any data collection technique such as interviews or data analysis procedure such as categorising data that generates or uses non-numerical data." Cohen et al. (2007) claimed that it is beneficial to quickly generalise quantitative data by questionnaire, especially for a large sample size; there are no geography restrictions.

This study used a self-completed paper questionnaire through face to face was designed and used to gather quantitative data, but they analysed it in an interpretive way. That means the research delivered the questionnaires and waited for respondents to finish the questionnaire to collect data faster (Saunders et al., 2012, p. 420). Therefore, the self-completed questionnaire was selected because it was a quick and easy way to give out the questionnaire after participants' permission was suitable for collecting data. Participants might ignore filling the questions if they used email or mail questionnaires.

Sample. Due to resource and time constraints, the sampling strategy selected a non-probability sampling that was more suitable and effective for this current study. It is impos-

sible to access the whole population of all the EFL students if adopting the probability sampling strategy. Non-probability sampling means "selection of sampling techniques in which the chance or probability of each case being selected is not known" (Saunders et al., 2012: 676). Considering convenience, the non-probability sampling technique was implemented in this research since it is hard to examine all the reading strategies and reading difficulties.

Consequently, this study randomly selected participants in the standard room of the institution in Glasgow. 15 EFL students who study pre-master currently in this institution which belongs to the University of Glasgow to enter the University of Glasgow to learn were selected to investigate EFL students perceptions of difficulties and strategies they use to read challenging texts on their own when preparing to study in English at the University of Glasgow. Their ages were all over 18 years old, and the proficiency level was assigned as upper-intermediate since they are preparing to study at Glasgow University after they finish their pre-master courses. I chose this site's participants because the students in this college are all international students who regard English as a foreign language and are taught English language courses that involve reading skills.

Therefore, choosing these 15 international students could have various nationalities such as Chinese, Japanese, Arab, and Russian, which may impact reading strategies and reading difficulties when they read a challenging reading text than other studies. Furthermore, many previous findings and results were outdated; it is crucial to explore the current strategies and difficulties when reading EFL students.

Moreover, this research did not classify students by variables like gender, age, nationality, first of all, because it tended to find the reading strategies and difficulties by students themselves in general, and the primary purpose was to investigate how different when students read a challenging text rather than in classes. Secondly, the sample population is not large enough for these variables to be considered, as they would probably have no striving significance and effects.

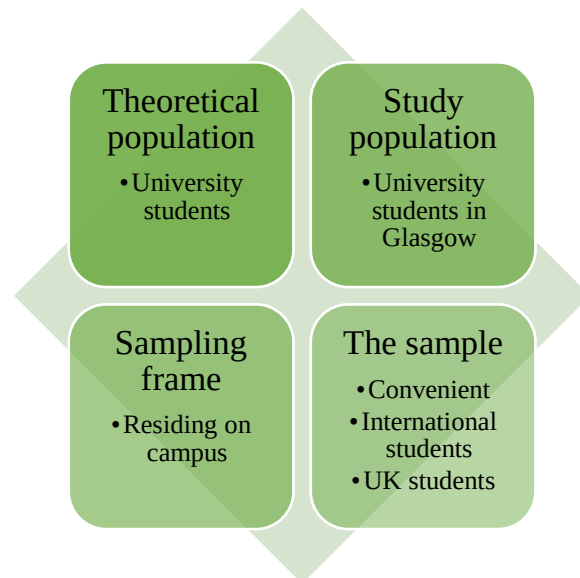


Fig. 1. Sampling framework

Measures. There are 23 closed questions: all frequency Likert scale questions from *never* to *always* for testing different reading strategies and reading difficulties or problems based on the relevant points identified in the literature review section. Take a question as an example here: “I write down the main idea important points when I read a challenging text”, “I feel worried when I encounter vocabulary I do not know.” According to Saunders et al. (2012: 482), closed questions are simpler and faster to gather information from different respondents, and the answers are simple to code and statistically analyse with fewer errors. In this research, the researcher analysed the trends in the answers based on an interpretive method.

However, some participants refused to fill the questionnaire questions because they had a short break in the standard room not have sufficient time to finish the questionnaire. Therefore, avoiding sensitive time is helpful to gather information successfully. Such as lunchtime, class short break time, or students are hurry to classes. The pilot study was also considered significant in the study; some participants might not answer all questions as they were ambiguous and less confidential.

According to Cohen et al. (2007), it is crucial to consider whether the questions are necessary, clarity to read, providing the correct amount of choices, appropriate information, truthfulness and bias answer or not. It thus

checked for accuracy of translation and pilot tested by fellow students or tutors. For example, the challenging text could confuse participants because they may not know what kind of text can be difficult. Consequently, a supervisor and two classmates at the University of Glasgow piloted and detected these questions. After piloting, the researcher will show them an IELTS text before they complete the questionnaires and interviews.

Also, there were no open questions at the bottom of the questionnaire because this study conducted the semi-structured interview, including available questions as the second instrument to explore more in-depth. A semi-structured interview refers to several questions that focus on the specific area and are designed to elicit similar responses from participants. However, it follows a pre-prepared plan that could vary the sequence in which questions are asked and ask new questions through one to one (face-to-face) based on the different situation in the context of the research (Saunders et al., 2012: 681).

In this study, qualitative data were gathered by a semi-structured interview (in-depth interviews). It is suitable for collecting qualitative data to conduct more about participants' perceptions and feelings to develop the research. A draft of the interview questions was designed in advance, and some questions were altered that depends on the response, facial ex-

pression and behaviours from interviewees. The interviews were conducted in a specialised interview room at the Fraser Building; the researcher has built a good relationship with the two interviewees to make the discussions run smoothly.

This research asked two students who volunteered to interview about their perspectives and feelings of reading strategies and reading difficulties when reading a challenging text through semi-structured interviews. Each interview lasted 15 minutes for each participant. There are 12 questions which include open questions that allowed participants to define and describe a situation or event. Saunders et al. (2012: 391) reported that available questions involve the following question: 'what', 'how' or 'why' that encourage participants to express their attitudes or show development and extensive answers. For example, in this recent interview, 'How do you feel when you read a challenging text?' 'Why do you feel worried sometimes when you face a difficult passage?'

The semi-structured interview was conducted in English entirely because the interviewees are international students who speak different first languages. Easterby-Smith et al. (2008) indicated that bias could be avoided if use open questions. Additionally, probing questions were designed in the semi-structured interviews. Probing questions refer to investigate the answers of respondents that are rather important to the research topic. It was similar to open questions but requested more responses (Saunders et al., 2012: 392). Take Q7 as an example in this interview, 'Do you think you are an effective reader? Please tell me more about that?'

However, the interviewees who would not answer all the questions might not recognise many theoretical concepts such as cognition, affection because their understanding of the concepts may change (Saunders et al., 2012: 390). Therefore, such terms and tricky words in the questionnaire were avoided. After revising, a tricky question that included the term metacognition was replaced by some easy examples. Moreover, an IELTS reading passage was showed to interviewees before they

started to answer the interview questions. This reading material part was presented in the material section further below.

The threat of reliability and validity were taken into account. Reliability is a crucial feature in research quality (Saunders et al., 2012: 192). Some issues occurred during collecting data that impeded data collection progress due to the threats of reliability, which came from both researcher and participants. For instance, in the current research, the researcher asked one student to fill the questionnaire at lunchtime in the standard room in that college in Glasgow; however, the student refused to complete it because it had a class p.m. had no sufficient time to finish. Hence, considering a proper time and suitable and secure location for participants is rather significant (Felder & Spurlin, 2005).

This study was approved by an Education-Ethics officer in the School of Education at Glasgow University before the research. Because the participants are the students who run for foundation and preparation for Master's degree students, it was essential to send a permission request, consent forms and ethics approval form of questionnaire and interviews for that college's leader. Besides, the participants agreed to take part in this research before asking for permission. Besides, the participants agreed to participate in this research before attributing the questionnaires and conducting the interviews.

Thus, the consent form was required to sign their names on it. According to Saunders et al. (2012), it is significant to acquire consent forms from the participants. Simultaneously, they were informed to withdraw if they felt uncomfortable or were asked some sensitive questions. Furthermore, all the information gained from the questionnaires and interviews was kept confidential, and participants' signatures and private data were removed from the outcome. In terms of interviews, recording semi-structured interviews was informed to the interviewees before implementing interviews.

Design. The study design is based on the PAR, mainly Chevalier and Buckles (2019), where the three elements interact together to form change (i.e. participatory, action, research).

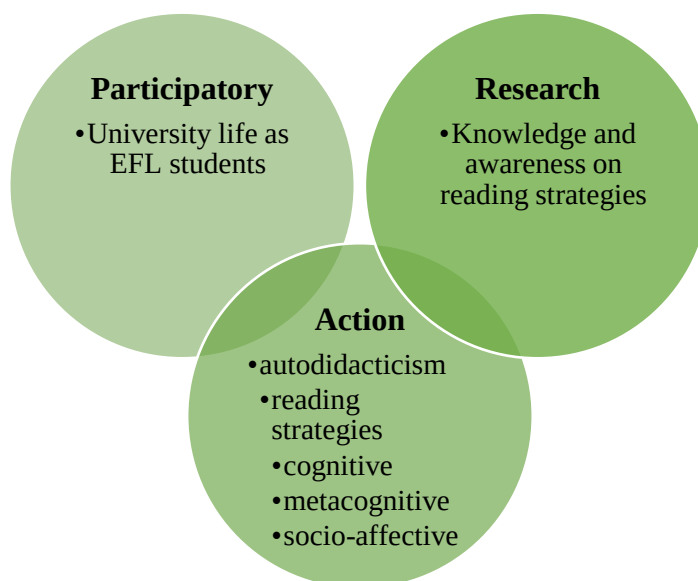


Fig. 2 Design of the study based on the PAR approach and Chevalier and Buckles' framework (2019)

Procedures. The paper questionnaires were distributed in Glasgow on July 13 in 2015, and the data also was collected at 1 pm on July 13 face to face. Because the first and third authors studied at Glasgow University, 15 students were chosen randomly in the standard room at an international college in Glasgow. The male and female participants included a few different nationalities based on the researcher observed during the formal room survey. The researcher would show an IELTS reading text as a challenging text about '*the little ice age*' before allocating the questionnaires. The students were instructed and encouraged to scan through the reading passage to complete it smoothly.

However, they had the right to decide whether to adopt the text as their reading help. Boyle et al. (2003: 282) suggest that if the participants felt comfortable, they had the right to withdraw at any time. Each questionnaire took each participant 5 minutes approximately, and the whole process of collecting data from the questionnaires was last 2 hours. The researcher facilitated and explained to the respondents if they did not understand any vocabulary or had any confusion about the questionnaire during the process. Besides, the data of questionnaires were managed anonymously and confidential by the researcher. Furthermore, consent forms

were shown to all the participants who agreed to sign their names on them.

In terms of the two interviews, the principal investigator was conducted on July 15 in 2015, and the qualitative data were collected between July 16 and July 18 through one to one and face to face. The three separate interviews were all implemented at about 3 pm in Glasgow University Library, each of which lasted 15 minutes, which allocated each student an IELTS reading text to know what a challenging text is before interviewing. Instructions were also given to help participants get familiar with the topic. Similarly, the data of interviews would keep interviewees anonymity as well. The audio-recording device recorded the interview responses to transcribe their account, and the interviewer took notes during the interviews. Saunders et al. (2012: 394) claimed that note-taking is beneficial for maintaining the researcher's concentration to provide a back-up if the audio recorder does not work, suitable for transcription when the researcher analyses the data. After the interview, the interviewees were required to put their signature on the interview consent forms, representing the researcher had already asked their permission.

Once data were collected, the data were analysed qualitatively because the current study is qualitative methodologically. As mentioned

above, the data were collected from questionnaires and interviews. First of all, the 23 questions were analysed by coding because each question was a sentence. Codes can help meanings be memorised and recalled quickly and more effortless.

The participants were asked to scan one challenging text of about 500 words each before a 15 minutes interview for each participant. The passage was extracted from an IELTS book eight published in the University of Cambridge ESOL Examinations. I selected the IELTS reading text because all the participants might pass or prepare for the IELTS test. Thus, they had the same English level and ready to study in English at the University of Glasgow. Besides, most of these EFL readers were likely to read in their academic curricula was IELTS since it was more challenging for them in their reading setting. The difficulty levels of the reading passage were set at the upper-intermediate level.

Results. In the present research, two questions were raised. First of all, the use of EFL students' reading strategies when they read challenging texts on their own was investigated, such as note-taking, translation, and self-evaluation. Secondly, EFL students' difficulties when they read complex texts on their own were examined based on the data from questionnaires, especially from interviews, because the data from interviews were detailed and rich – for example, reading anxiety-like tension, desperation and fear, short vocabulary.

Reading strategies of EFL students. In the questionnaire, there are nineteen frequency Likert scale questions were tested about different reading strategies, which were coded by note-taking (Q1), imagery (Q2~Q4), inferencing (Q5~Q6), translation (Q7~Q8), Highlight/keyword (Q9), Rereading (Q10), Planning (Q11~Q12), Self-evaluation (Q13~Q15) and Cooperation (Q16). There are nine questions (Q1~Q9) that were all counted cognitive reading strategies. More precisely, as shown in Figure 3, very few students used '*note-taking*' as their strategies when they read a challenging text independently, while most students employed '*translation*' when they read challeng-

ing texts on their own. Similarly, the interviews' result shows that the two interviewees did not take notes very often while reading challenging texts independently. However, interviewee 1 said:

"Sometimes, I take notes if I feel it's really important, as you know, in the IELTS text, we have questions, I read the questions first, if there are key words in the text, I make notes on the questions and try to find the key words in the text, but I usually underline the key words in the content."

Furthermore, the interviewees also thought taking notes is helpful while reading a challenging text individually. For example, interviewee 1 expressed, "um, taking notes is useful, because I cannot remember all the reading things, so when I take notes which are the key points, I can think of other things, it makes me more memorising". Similarly, interviewee 2 stated:

"Very often, no matter in an exam or read at home, I take notes because it's a good way to get a high mark. And it's really useful for me; for example, there are not lots of time to read the whole text during the exam. I will have a plan in my mind to find the answers and locate the keywords to help me find the answers quickly through taking notes. But If I just read a newspaper, I never do that".

Thus, the reading strategy of taking notes was not the most frequent one while reading a challenging text; generally, underlining tends to be used more when they read on their own by students according to the semi-structured interviews. Based on '*translation*', the female interviewee employed a translation strategy very often. For instance, one of the interviewees said she always translates the whole sentence to get the idea into her language. Another male interviewee did not mention translation at all.

Additionally, many participants were still, but few chose '*imagery*' as one of three strategies than '*note-taking*'. In terms of '*inferencing*', most of the respondents selected it as their reading strategy, and only one student rarely used an '*inferencing*' strategy when they read a challenging text by themselves. The rest of the participants sometimes employed it as

their reading strategy. The same finding from the interviews, all 2 participants used a ‘guessing’ strategy rather frequently. For example, the female interviewee mentioned, “I just skip it, translate the whole sentence to get a general idea and ignore that one unknown word and guess from the context sometimes” (interviewee 1). In comparison, interviewee 2 said, “Um, firstly, I may guess what it means. If I cannot guess the meaning, I just skip that and keep reading, I will try to guess it from the available information from the content”.

In terms of ‘highlight/keywords’, it can be found from the questionnaire that less than half of the students often/always adopted a ‘highlight/keywords’ strategy when they read independently. Almost half of the participants employed it as their reading strategy sometimes. Surprisingly, nobody chose ‘Never’ according to these five different strategies of reading. In contrast, the interviews participants

preferred highlighting the keywords when they read a challenging text independently. For example, the male interviewee responded that both ‘note-taking’ and ‘highlight/keywords’ were useful. It was an excellent way to get a high mark, especially during an exam. It helped him locate the keywords quickly. Moreover, the ‘summarising’ strategy was never used by the 2 participants according to the interviews. For example, male interviewee 2 said: “Never, I normally understand the text through the reading so that I will not summarise on my own”.

Interviewee 1 answered that she rarely employed the ‘summarising’ strategy; her purpose is to get the correct answer rather than to summarise the idea. In summary, most participants preferred using ‘translation’ and ‘inferencing’ strategies than others when they read challenging texts on their own in Glasgow based on the questionnaires and interviews.

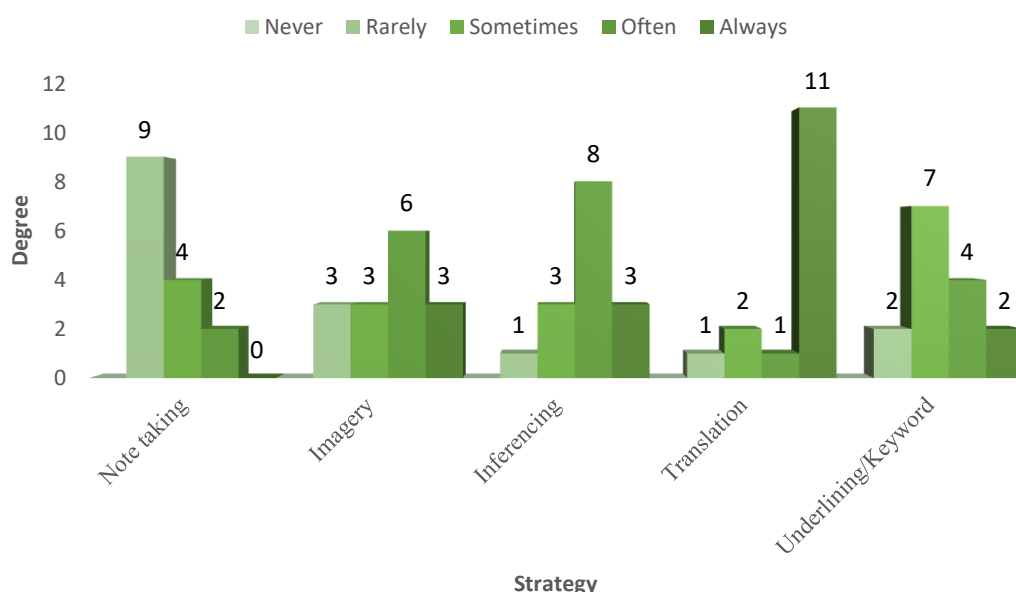


Fig. 3 The use of cognitive reading strategies

In terms of metacognitive reading strategies, frequency Likert scale questions were designed to investigate the use of ‘planning’, ‘re-reading’ and ‘self-evaluation’ strategies of reading by EFL students in Glasgow. It can be seen in Figure 4, and there was a balanced distribution of use of the planning strategy by participants, which means there were no apparent trends of this strategy. However, based on the

interviews, both interviewees had a plan or goal in their head to get the correct answer while reading a challenging text.

For example, the male participant responded that he combined taking notes and operational planning to help him be more focused. He mentioned, “During the exam, there is not much time to read the whole text. I have a plan in my mind to find the answers and locate the

keywords by taking notes.” Compared with planning, there was a striking tendency of using the ‘rereading’ strategy, and most participants preferred employing the ‘rereading’ strategy among all students. Similarly, the two interviewees answered that they knew what they should focus on, usually focused on the questions first, and then tried to find the relevant information in the passage, which means they used selective attention while reading a challenging text on their own.

However, many respondents chose ‘sometimes’ of using the ‘self-evaluation strat-

egy, and only a few participants used this self-evaluation strategy frequently when they read a challenging text on their own in Glasgow. According to the finding from the interviews, there was a slight difference from the questionnaire. The students who participated in the interview checked their language and content while reading. In conclusion, the number of participants who preferred using the ‘rereading’ strategy was much more than those who employed planning and self-evaluation strategies.

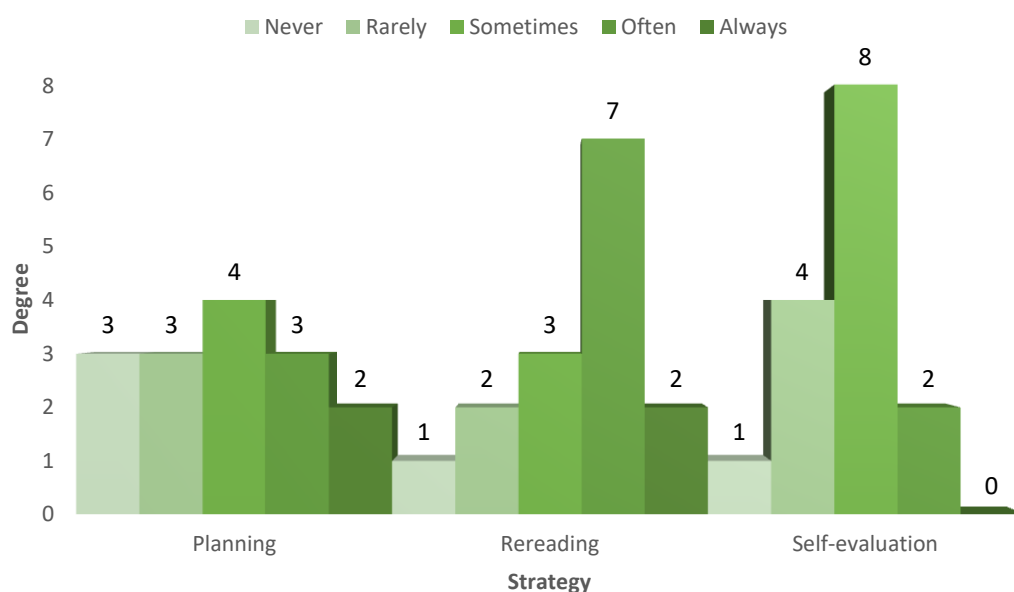


Fig. 4 The use of metacognitive reading strategies

Based on Socio-affective strategies of reading, three questions were asked about the use of ‘cooperation’ and ‘self-talk’ strategies by EFL students. Both the ‘cooperation’ and ‘self-talk’ strategies were witnessed as apparent trends. To be more specific, as can be seen from Figure 5, almost all the participants rarely used the ‘cooperation’ reading strategy when they read a challenging text on their own. In contrast, the great majority of participants always employed the reading strategy of ‘self-talk’. According to the interview transcription, both interviewees did not use the ‘cooperation’ strategy when they read independently.

For example, the male students responded: “Well, I always solve reading problems by myself, even in the class, you know, I am not a

kind of outgoing person, I do not like working with peers when I read a challenging text”. Adversely, the interviewees’ strategy of ‘self-talk’ was frequently used by the interviewees when they read a challenging text on their own. For instance, the second respondents answered: “Well, I think it is a good way for me to adjust myself, especially during an exam” (interviewee 2). At the same time, the first respondent stated:

“Yes, I always talk to myself when I read on my own, especially for a challenging text. Self-talk can remind me thinking in the reading context and help me relieve my tension if the text is too difficult for me as well” (interviewee 1).

To conclude, many more participants adopted the self-talk reading strategy when

they read challenging texts based on questionnaires and interviews.

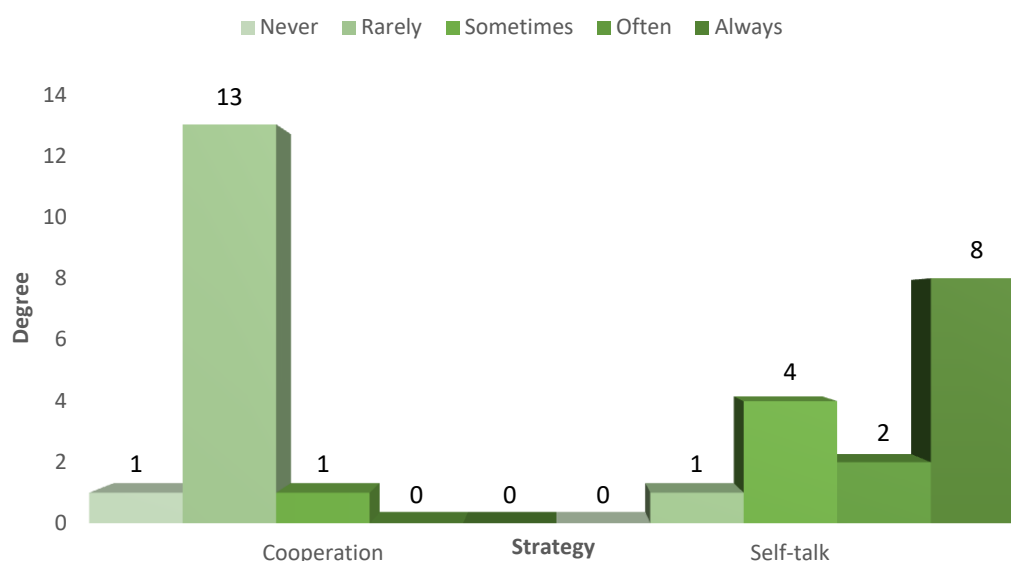


Fig. 5 The use of socio-affective reading strategies

Overall, as shown in Fig. 3, Fig. 4 and Fig. 5, it can be seen that the three main reading strategies were all employed by the participants when they read a challenging text on their own in general. More precisely, most EFL students who prepared an English study at Glasgow University used cognitive reading strategies very frequently that were much more than metacognitive reading strategies. Additionally, the participants who employed metacognitive strategies were a bit more than using socio-affective reading strategies by the participants based on both questionnaires and interviews.

Reading difficulties of EFL students.

There were five frequency Likert scale questions in the questionnaire, which were asked about EFL students' perceptions of challenges they use to read challenging texts on their own when preparing to study in English at Glasgow University. Themes coded the five questions: reading anxiety, reading speed, language differences, prior knowledge, vocabulary and English exposure. As shown in Figure 6, many respondents often/always had 'reading anxiety' which affected their reading comprehension.

Similarly, according to the interviews' response, the two interviewees also thought they

had serious 'reading anxiety', especially reading a challenging text independently in an exam. For example, interviewee1 responded that "I feel like I do not want to read it, and I feel stressed." Interviewee 2 expressed: "I feel worried that I may not understand the text." Besides, Slow 'reading speed' and 'language differences' were another two difficulties for the participants that account for a large number when they read a challenging text based on questionnaires, which is slightly different in the interviews.

The female interviewee thought reading speed was very slow, impacting her reading comprehension, particularly in reading a challenging text, which the field was not familiar with. For instance, interviewee 1 answered: "The field or the content I am not familiar with will make my reading speed rather slow even make me do not want to read it, especially for a specific subject like science, chemistry etc."

Also, the participants' short vocabulary was the biggest problem when they read a challenging text independently, which was the same finding from the interviews. Both males and females considered short vocabulary as their severe reading difficulty while reading a diffi-

cult text independently. For example, the male interviewee responded twice, “Eh, I think maybe the vocabulary because some vocabulary is complicated that I cannot understand”. He also mentioned, “English for me is a foreign language. There is still lots of vocabulary I do not know”. The female interviewee said, “Furthermore, insufficient vocabulary can be a reading difficulty for me as well”.

In contrast, not many respondents thought that ‘insufficient prior knowledge’ could be reading difficulties or influenced their understanding when reading a challenging passage. Based on the interviews' findings, the female student answered: “Yes, absolutely, I usually use my prior background knowledge to connect with the topic or some sentences which I am not very confirmed, but due to my insufficient previous knowledge, it sometimes affects my reading understanding” (Interviewee 1).

However, the male interviewee did not mention prior knowledge at all. In terms of ‘English exposure’, very few students considered a lack of ‘English exposure’ that could be their reading difficulties when reading a complex text independently. According to the interviews' findings, the 2 participants did not think they lack ‘English exposure.’ The female respondent argued in the interview:

“Uh, I think English is a foreign language for me because I am an international student. The grammar pattern is completely different, so reading in English is definitely new and hard, especially reading a challenging text. But since I am a student in Glasgow and I have many chances to use English which can help me learning English fast and help me make progress on my poor reading”.

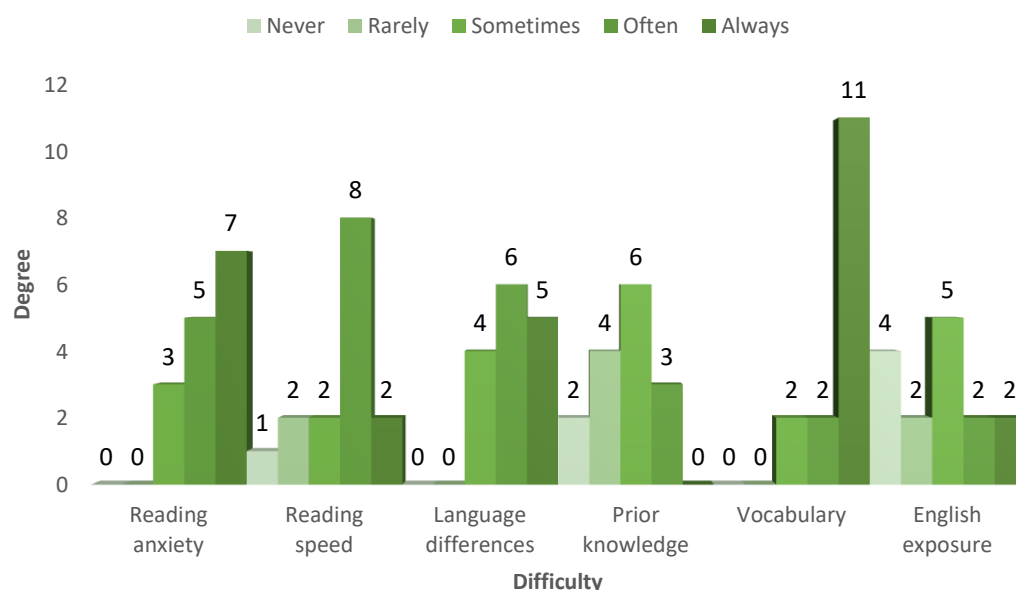


Fig. 6 Reading difficulties of EFL students

To conclude, insufficient vocabulary was the most severe difficulty for most participants, whilst very few students considered that ‘prior knowledge’ was their reading obstacle when they read a challenging text by themselves.

Discussion. In the present study, EFL students in Glasgow preferred using cognitive strategies of ‘translation’ and ‘inferencing’ that are much more than other strategies use in general. Compared with ‘translation’ and ‘infer-

encing’, the participants do not consider ‘note-taking’ as their reading strategies very frequently. The result of the majority of EFL students’ perspectives of reading strategies often/always employ ‘inferencing’ which related to ‘predicting’ or ‘guessing’ from the context that is similar to the previous studies of Sarco-ban (2002) Yigiter and Gürses (2004) which were conducted in Ataturk University in Turkey. Besides, very few participants think that

‘note-taking’ is their reading strategy when they read a challenging text on their own in this own research, the result fits with previous studies which investigated Iranian EFL students who got a relatively low mean of ‘taking notes’ by Zare (Zare, 2013).

In terms of metacognitive reading strategies, most respondents prefer to use rereading very frequently in a college of Glasgow, which fit the previous results from many other studies at Mysore University and Nanyang Technological University (Cromley, 2002; Şen, 2009; Jun Zhang, 2001). More specific, interviewee 1 responded that rereading is one of her reading strategies:

“Um, if I find the text or the content is difficult, I reread it, and then read the difficult sentences 3 or 4 times and then if feel like I understand it, I move on if I feel like I do not understand that, I read it again”.

Moreover, the perception of the ‘planning’ strategy is not used very often or is used rarely. There is no noticeable trend of the use of the ‘planning’ strategy when they read a challenging text on their own based on the questionnaires, which cannot compare with previous studies from Saricoban (2002) so that cannot witness the importance of EFL students’ perspectives about the ‘planning’ strategy, it might be explained by the fact that the respondents from the questionnaires did not understand what the ‘plan’ exactly mean of the Q11 while Q12 are asked a similar question about ‘functional planning’, which result in adverse responses of the two questions. However, the outcome from the semi-structured interviews is quite identical to Saricoban (2002) study. Both of the male and female interviewees have a plan and a goal before and while reading. To be more precise, the female interviewee answered: “My goal is to get the answer to the question while reading, especially in IELTS text. I probably have a plan about what strategy I should use according to different types of questions”. Interviewee 2 stated:

“The main goal for me is to find the answers in such a challenging text if I read an IELTS text. If I read a challenging text for

pleasure, my goal is to understand it, or even I do not have a goal”.

However, there is a surprising finding of the perceptions of using the ‘self-evaluation’ strategy in a college that runs foundation and preparation courses for Master’s degree students. Based on the results from questionnaires, many EFL students think that they sometimes employ the strategy of ‘self-evaluation, which does not fit previous studies (Şen, 2009; Yiğiter&Gürses, 2004). It may be because the Q14 and Q15 were asked about checking the language while reading rather than the content of the text. It can be assumed that EFL students may focus on content first to understand the passage, especially during an IELTS exam.

Additionally, the finding from the interviews shows that both of the respondents consider checking the content of a reading passage as their priority than checking the language while reading a challenging text on their own in a college of Glasgow, which is similar to the studies of Şen (2009) and Yiğiter&Gürses (2004). Thus, it can also be hypothesised that the EFL students’ perceptions of the reading strategy use relate to the different purposes of reading. The two interviewees argued, “Um, again, it depends on different situation. If I am free, I do not have exams or lots of courses, I will do that if I do not have enough time like during an exam, I will not do that”. Interviewee 2, too, believes: “Definitely yes. Nevertheless, firstly I prefer to check the content if I understand. After reading, I like to write down some new words in my notebook to try to learn and remember the new knowledge from reading”.

Most EFL students use the ‘self-talk’ strategy most frequently when they read a challenging text on their own in that college of Glasgow, and they usually show their emotion when they read a complex text on their own. Self-talk can help them to reduce reading anxiety. Simultaneously, reading, which is similar to Fotovatian and Shokrpour (2007) study at Iranian University.

Besides, the research has found another finding that they use ‘self-talk due to the reason of reading anxiety’, the English level for EFL participants in Glasgow think that English for

them is high-brow, making them feel worried and tense while reading a challenging text on their own. For instance, the female interviewee said: "I always talk to myself to calm down and make me decompress; it makes me more focused on the challenging text". She said: "I feel like I do not want to read it, and feel stressed because the English standard is a little bit high, I feel it is difficult for me, but I have to read it, I feel like it is pressure".

However, in this research, EFL students in a Glasgow college were found that they least frequently use the socio-affective reading strategy for reading a challenging text on their own compared with strategies of cognitive and metacognitive strategies. To be more detailed, the perceptions of the use of 'cooperation' such as explaining the text to self or others, work with peers are the most frequently used category of reading strategies when they read passages in classes in Iranian University based on previous studies by Fotovatian and Shokrpour (2007) and Choi (2003).

The majority of EFL participants in a college of Glasgow reported that they encountered several reading difficulties when they read a challenging text on their own because they perceived that they had experienced reading difficulties while reading a difficult text on their own, which resulted from several reasons such as reading anxiety, insufficient vocabulary. One of the apparent findings of reading difficulties for the participants is inadequate vocabulary, which seems to be supported by Rucklidge and Tannock (2002), Hargis (1999) and Mourtaga (2006), who showed that good readers could recognise a wide range of complex vocabulary.

Another expected finding of reading difficulties for EFL students is reading anxiety (fear, pressure, tension), as shown in participants' responses from the questionnaires and interviews in this study, consistent with previous studies (Javanbakht & Hadian, 2014). All the 17 participants from questionnaires and interviews thought that they all have reading anxiety, particularly facing a challenging reading passage on their own. Similarly, Language difference is another reading difficulty that tends to be supported by Nuttal (1996). No partici-

pant reported that language difference is not their reading problem.

Conclusion. The findings show that EFL students most frequently used 'cognitive reading strategies' and 'metacognitive reading strategies' compared with socio-affective reading strategies when they read a challenging text on their own in general. More detailed, the findings of the research questions indicate the following: First of all, the majority of respondents thought the most frequent strategies they use were 'translation' and 'inferencing' in terms of 'cognitive strategies' when they read a challenging text on their own in the college of Glasgow, and inferencing strategies such as guessing and predicting are supported by Sarcoban (2002) and Ajideh (2003).

Further, based on EFL students' perceptions of the 'metacognitive strategy', many respondents preferred employing the 'rereading strategy' than others, which is similar to the previous study of Jun Zhang (2001). However, it does not mean these results tend to correspond with lots of previous studies implemented in other countries. Lastly, although no participants like to use the 'socio-affective reading strategy' frequently, many respondents preferred using 'self-talk' to decrease their reading anxiety.

In terms of answering the second research question, EFL students perceived that they had faced reading difficulties while reading a challenging text on their own, which primarily resulted from insufficient vocabulary, which instituted many respondents in this study. Slow reading speed is regarded as another severe difficulty by the perceptions of EFL students in a college runs for foundation and preparation Master's degree students in Glasgow in this present research, which is consistent with Nuttal (1996) study does not seem to fit other previous studies. Further studies should be focused on more studies in this field of reading speed.

Limitations. This study might have some implications for further practice. Firstly, there could be a relationship between gender and the use of reading strategies when EFL students read a challenging text on their own; thus, it is necessary to investigate the strategy by sex to

ensure the difference of reading strategies between male and female, so that the EFL learners can be aware of what reading strategies they use and what reading strategies are appropriate for men and women to employ when they read a challenging text on their own. Secondly, a problematic text includes IELTS text for EFL students and comprises novels, newspapers, etc. Reading different types of reading passage has various purposes for EFL learners. Therefore, EFL learners need to make sure their reading purposes when they read a challenging text independently. Thirdly, the teachers in some education institutions run for foundation and preparation for Master's degree students need to recognise the reading difficulties and problems of EFL students to help them solve and overcome the challenges with applying proper strategies in class once they read a challenging text on their own for those students who are preparing a study in English in universities.

Acknowledgements. Thanks to the participants of the study.

References

- AL-Sohbani, Y.A.Y. (2013), Metacognitive Reading Strategies Use by Yemeni EFL Undergraduate University Students. *Frontiers of Language and Teaching*, 4, 121-133.
- Ajideh, P. (2003), Schema theory-based tasks: A neglected essential in the ESL reading class. *The reading matrix*, 3(1).
- Anderson, N.J. (1991), Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 75, 460-472.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. and Hedges, L. (2012), *Research methods and methodologies in education*. Sage publications.
- Block, E. (1986), The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Brantmeier, C. (2002), Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities, and generalizability. *The Reading Matrix*, 2(3).
- Brown, Douglas H. (2007), *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Ed.). Pearson/Longman.
- Brown, H.D. (1994), *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Boyle, E.A., Duffy, T. and Dunleavy, K. (2003), Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 267-290.
- Chamot, A.U. and O'Malley, J.M. (1994), Instructional approaches and teaching procedures. In K. Spangenberg-Urbschat & R. Pritchard (eds), *Kids Come in All Languages: Reading Instruction for ESL students* (pp.82-107). Newark: DE: International Reading Association.
- Chevalier, J.M. and Buckles, D.J. (2019), *Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007), *Research methods in education*. Routledge 270 Madison Avenue, New York, NY 16.
- Choi, K. (2003), A study on the effects of socio-affective strategies on reading comprehension. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 7(1), 13-35.
- Cromley, J. (2002), Metacognition, cognitive strategy instruction, and reading in adult literacy. Retrieved July 22, 2015, from http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/rall_v5_ch7_supp.pdf
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. and Jackson, P. (2008), *Management Research: An Introduction* (3rd ed.). London: Sage.
- Felder, R. M. and Spurlin, J. (2005), Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles. *International journal of engineering education*. 21(1), 103-112.
- Fotovatian, S. and Shokrpour, N. (2007), Comparison of the efficiency of reading comprehension strategies on Iranian university students' comprehension. *Journal of College Reading and Learning*, 37(2), 47-63.
- Hargis, C. (1999), *Teaching and testing in reading: A Practical guide for teachers and parents*. Illinois: Charles Thomas Publishers, Inc.
- Huang, H.C., Chern, C.L. and Lin, C.C. (2009), EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study. *Computers & Education*, 52(1), 13-26.
- IKEDA, M. et al. (2003), "Can strategy instruction help EFL learners to improve their reading ability?: An empirical study."
- Javanbakht, N. and Hadian, M. (2014), The effects of test anxiety on learners' reading test performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 775-783.
- Jun Zhang, L. (2001), Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading

strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness*, 10(4), 268-288.

Kumar, R. (2011), *Research Methodology: a step-by-step guide for beginners*. London: SAGE.

Mokhtari, K. and Sheorey, R. (2002), Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25 (3), 2-10.

Mourtaga, K.R. (2006), Some reading problems of Arab EFL students. *Journal of Al-Aqsa University*, 10(2), 75-91.

Nuttall, C. (1996), Teaching reading skills in a foreign language. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.

O'Malley, J.M., and Chamot, A.U. (1990), *Language strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Onwuegbuzie, A.J., and Leech, N.L. (2006), Linking research questions to mixed methods of data analysis procedures. *The Qualitative Report*, 11(3), 474-498.

Oxford, R.L. (1990), Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. *Shifting the instructional focus to the learner*, 35-55.

Oxford, R.L. (2011), Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(02), 167-180.

Paris, S.G., Wasik, B.A. and Turner, J.C. (1991), The development of strategic reading. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, 2 (pp. 609-640). New York: Longman.

Rucklidge, J.J. and Tannock, R. (2002), Neuropsychological profiles of adolescents with ADHD: Effects of reading difficulties and gender. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(8), 988-1003.

Saricoban, A. (2002), Reading strategies of successful readers through the three-phase approach. *The Reading Matrix*, 2(3).

Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2012), *Research Methods for Business Students – sixth edition*. Essex: Person Educated Limited.

Seidman, I. (2013), *Interviewing as Qualitative Research. A guide for researchers in education & the social sciences*. Teachers College, Columbia University.

Şen, H.Ş. (2009), The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 1(1), 2301-2305.

Shamsini, S. and Mousavi, S. A. (2014), Metacognitive Strategy Awareness and Its Effect on the Learners' Reading Comprehension Ability: Revisited. *International Journal of English and Education*, 3(3), 40-59.

Williams, M. and Burden, R.L. (1997), *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yiğiter, K. and Gürses, T. (2004), Reading strategies employed by ELT learners at advanced level. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2).

Young, D. and Oxford, R. (1997), A gender-related analysis of strategies used to process input in the native language and foreign language. *Applied Language Learning*, 8, 43-73.

Zare, P. (2013), Exploring reading strategy use and reading comprehension success among EFL Learners. *World Applied Sciences Journal*, 22(11), 1566-1571.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: The authors have no conflict of interests to declare.

About the authors:

Li Ma, Independent researcher, Beijing, P.R. China.

Ahmed Alduais, PhD, Department of Human Sciences (Psychology), University of Verona, Verona, Italy.

Longfeng Jiang, Independent researcher, Beijing, P.R. China.

Данные авторов:

Ли Ма, независимый исследователь, Пекин, Китайская Народная Республика.

Алдуайс Ахмед, PhD, Департамент гуманитарных наук (психология), Веронский университет, Верона, Италия.

Лунфэн Цзян, независимый исследователь, Пекин, Китайская Народная Республика.

УДК 372.8; 37.02

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-6

Fisnike Pllana

**The importance of teaching intercultural competencies
in an EFL classroom: a case study conducted at the Faculty
of Law of a certain University**

South East European University,
Archbishop Angelarius, No. 11000 Skopje,
Republic of Northern Macedonia
fp28992@seeu.edu.mk

*Received on March 31, 2021; accepted on June 10, 2021;
published on June 30, 2021*

Abstract. Intercultural competence is a basic skill that everyone needs to learn, not to mention university students about to enter the workforce. Mastering this skill means tolerating, respecting, understanding and accepting cultural differences. A sample of 68 students was taken from the Faculty of Law at the University of Prishtina “Hasan Prishtina” in Prishtina to fill in a questionnaire regarding the importance of the skill in life and profession. Results show that even though students have some knowledge regarding IC, there is still space for improvements. Teachers have to be professionally trained and the higher institutions should compile more culture-based curricula. The research results were quite surprising and some recommendations were given in order to raise awareness of the significance of this skill.

Kew words: intercultural competencies; culture; language learning; awareness.

Information for citation: Fisnike Pllana (2021), “The importance of teaching intercultural competencies in an EFL classroom: a case study conducted at the Faculty of Law of a certain University”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (2), 74-88, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-6.

Introduction. This paper has placed the interest towards the core of intercultural communication, the methods and approaches teachers can use for their classrooms, the significance behind this skill and the data of its usage at the Faculty of Law at the University of Prishtina “Hasan Prishtina”. The research will show how language teachers can spread cultural awareness through practicing intercultural communication and how it can be incorporated in lessons without leaving grammar or other important lessons out. Additionally, suggestions of teaching methodologies that can be used in the future are presented in the last part of the paper.

The core motivation of doing a research in this field of study is closely linked with the fact that the implementation of intercultural commu-

nication in this fast-changing century is a fundamental need for every human and the sooner the students learn it, the higher the probability of their success. Data shows that the usage of this skill is mainly as a means of building bridges between nations and communities. Theoretically observed, communication comprises the most humane part of each of us, therefore workshops and trainings could serve well as a starting point, following up with lessons in language classes.

Definition of intercultural communication (IC) Regardless of the circumstances of the country in which one is, the possibility of stepping in places that involve different cultures is quite high. The more economically developed a state becomes, the higher the opportunity of meeting different nations and working with

them follows. How would one communicate, cooperate and become friends with each other, when cultures happen to be different and the diversification can be at various degrees? In life and work, one needs to practice the skill of intercultural communication as a means of connecting with people. Yet the question is: what does this particular skill represent, how should one learn it, and specifically, are the students of the Law Faculty at the University of Prishtina "Hasan Prishtina" acquired with the needed training for it.

Separating the term "intercultural communication (IC)" often also referred to as "cross-cultural communication" is taken as a starting point of analysis. The first definition of the word "intercultural", based on the Merriam-Webster dictionary means: *"occurring between or involving two or more cultures"* ("Intercultural," n.d.). Two other definitions of the word co-exist, however this one serves the purpose of this research. Additionally, the definition of culture needs to be stated: *"the way of life, especially the general customs and beliefs, of a particular group of people at a particular time"* ("Culture," n.d.). Looking at it from a social perspective, one can argue that not only does culture represent the general customs and beliefs but also the core values of each individual. The difference of personal preferences leads to cultural variety which contributes to complications in human connections. Moving next with the definition of the other part of the term, the word "communication", based on the Merriam-Webster dictionary has the following definition: *"the act or process of using words, sounds, signs, or behaviors to express or exchange information or to express your ideas, thoughts, feelings, etc., to someone else"* ("Communication," n.d.). And since Intercultural communication is part of the term Intercultural competency the definition of the later one is *"possession of sufficient knowledge or skill"* ("Compenecy", n.d.).

Fundamentally, communication requires effort, but how willing are people to get out of their comfort zones to do it properly is the question. Bennett (1998) states that conflicts arise if people are dealing with cultural differences

against their will, but at the same time they do not voluntarily confront themselves with them either. Since primary school, language is taught as an inseparable part of every curriculum and the most appropriate way to achieve cooperation between people is through teaching.

Approaches to Intercultural Competencies. Bennett (1998) lists six steps to understanding cultural differences: denial of difference, defense against difference, minimization of difference, acceptance of difference, adaptation to difference, and integration of difference. This process starts with believing one's own culture is the ultimate reality and ends with the total acceptance towards cultural differences. However, the first three steps are rather concerned with personal changes and the other three with modifications that can be seen from outside. The acceptance-of-difference step requires more than the passive act of understanding, it does rather consist of giving back when decisions are made or feedback is needed (Friedman & Antal, 2005). The same authors state that the adaptation step is considered to a certain extend manipulative since it represents the built expectation for a certain culture in which people can require particular end products of behavior. This phase may be about adapting behaviors but if performed without critical thought it can lead to judgments and prejudices. The last step of this list is the ultimate understanding of one's own culture and the culture of the others'. Bennett's scale is to a certain extend applicable, however many scholars do think that other approaches work better.

Because culture has a very broad meaning and understanding among people, its approaches change and the components differ based on the chosen perspective to see them. Edward Hall has written many books on anthropology and behavior where culture plays an important role. He came up with a high context and low context way of communication as quoted below:

"A high context (HC) communication or message is one in which most of the information is already in the person, while very little is in the coded, explicit, transmitted part of the message. A low context (LC) communication is just the opposite; i.e., the mass of the infor-

mation is vested in the explicit code. Twins who have grown up together can and do communicate more economically (HC) than two lawyers in courtroom during trial (LC), a mathematician programming a computer, two politicians drafting legislation, two administrators writing a regulation.”

The given concept of low context communication represents the actual state of two people who have not been raised, fed or taught the same. Therefore misunderstandings that occur between people of different cultural backgrounds are initially started because of the presence of the low context communication. What could be done towards solving this problem is strongly related to IC and its practice as an indicator of heading towards the high context communication?

One other aspect of communication is time, more precisely the usage of it, which categorizes some cultures into monochronic and others as polychronic users (Hall, 1979). The monochronic perception of time is when a person deals with one action per time, whereas the polychronic perception is many actions or engagements during a time period (Bluedorn, Kaufman & Lane, 1992). Samovar, Porter, and McDaniel (2009) state that the polychronic people, cultures as: Africa and South America,

are more concerned about the momentum and not that much with schedules, whereas monochronic people, cultures as: North America and Northern Europe, rely their daily performances on time and schedules. Being aware of these differences does save time, effort and misunderstandings between cultures. Notwithstanding the cultural generalizations, there may be exceptions, however knowing in which category a culture falls does help in business, legislate and other important matters.

The Lewis model of time is similar to Hall's perception of time however slight changes do occur. For James Lewis there are three types of cultures: linear-active, multi-active and reactive. The first one corresponds to the monochronic perception of time, which is one action per time, whereas the multi-active type of culture is Hall's polychronic perception of time. Additionally, Lewis adds another category: reactive cultures which include the ones that listen and get the information before talking or giving feedback (Lewis, 2006: 32). These cultures are called reactive, since they give space to the other person to express himself and then come up with a reaction. Fig. 1 represents the cultural division based on the Lewis Model with the countries that model them.

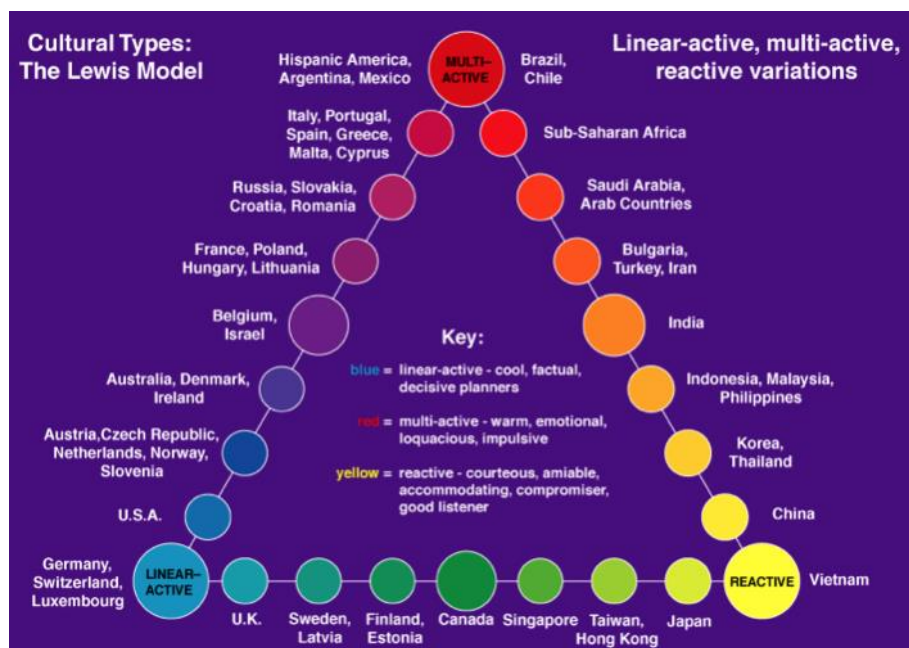


Fig. 1 The Lewis Model

The significance behind this division of time users could be a starting point of teaching IC since it thoroughly mirrors an internal part of each person and in this case cultures. Explaining the basic concepts of intercultural competencies will make it easier for the students to adapt themselves towards the more complex changes that this skill requires.

Teaching Intercultural Competencies.

Understanding the native language's function and culture creates a great opportunity in doing the same with a foreign language. This factor, among others, contributes to the fundamental proficiency and understanding of culture and its usage in another environment. Knowing and respecting the differences among the native and foreign culture makes room for tolerance and positive changes (Crozet et. al., 1999: 21). This is clearly done through theory and practice however one without the other can lead to knowledge but not competence (Bennett, 1998). The teachers' responsibility is to integrate the practices within lessons rather than teaching it as a separate unit or chapter.

Banks (2017), points out the significance of the teachers' and administrators' awareness towards accepting diversity in order to create a safe environment for students. If teachers mirror their own lessons within the classroom, students most likely adapt the behavior and consider it right. A teacher explaining IC and being biased himself with students would create a clash which wouldn't be welcoming for students and would most likely result in failure of teaching IC. The first step would be the above mentioned one, acting and students adapting.

This skill can be taught as a separated subject or maybe integrated in different economic or field specific classes, however, most effectively it would fit into a language class. Crozet, Liddicoat and Bianco's (Crozet, Liddicoat & Bianco's, 1999: 21) description of the aim of Intercultural Language Teaching stands in attaching the cultural representation with the language teaching, just like teaching the Zen tradition would be appropriate for Japanese and less beneficial for English. Learning a language comes attached with learning some parts of its culture as well as the adequate vocabulary.

To achieve intercultural competence one must not only learn culture but also experience it personally (Bennett, 2009; Perry & Southwell, 2011). Ideally, language students would be sent abroad for a time period in order to experience interculturality themselves, however because this is not always possible, the teacher has to work on making the classroom a stimulated multicultural room. Learning in a classroom has to be experimental and change has to be in the center of it; through change there is progress (Byram & Feng, 2005). Schenker's (Schenker's, 2012) study explains the benefit of exchanging e-mail transcripts between her American students and German students as a form of teaching intercultural competence. Not only were they giving feedback to each other, they saw a different point of view of things through writing. This and many other methods lead to direct but virtual encounter of students of different cultures, nations and environments which can serve the teachers but mostly the students.

Literature review. The act of communicating between people from different cultures is considered intercultural communication (Sun, 2013). Whether this communication is not offensive and successful is all based on the knowledge of this skill at the right moment. Every profession includes human contact and no matter if the nationalities are alike or different, people need to know some basic behaviors in order to comprehend each other. The burden and luck to teach this skill falls on the teachers and the most practical class is: the foreign language class. Teaching English as a foreign language embodies the responsibility of teaching about a globalized world and cultural acceptance; whether teachers fulfill it or not is another matter.

Xu (Xu, 2017), in a study done with an online writing class has encountered some components of metacultural writing competence. The first component is: people may use the same word in a language to express something very different when translated in their native languages, i.e. the word 'love' would be used by Chinese to describe the love for a city and a different word for the love towards their

parents. Whereas English uses the same word for every kind of affection towards something. The second component is the explanation ability, which is the ability to explain why things work in a culture the way they do. The third component of this study is the negotiation ability which is the capacity of different nations to negotiate intercultural concepts. The three explained components can be taught in a writing class or during writing assignments which are an inseparable part of each language class while assessing them in a very practical way.

The implementation of the native culture in the process of teaching intercultural competencies is still very debatable. The Chinese Ministry of Education has published the curriculum for teaching English in 2000, including the explanations of the native culture as an inseparable part of teaching foreign cultures, however it has not been into practice fully (Jinan, 2015). Usually, if there is focus on culture, it is mostly on the target language culture and not in the native. The present curriculum of the Ministry of Education, Science and Technology in Kosovo for the English classes in high schools does include intercultural competencies. A very long list of IC is presented on the official webpage and they are required to be fulfilled by every language teacher (Official MEST webpage). The fourth section of the skills that teachers have to teach is titled "English in the world" with the subsections: comparison of languages and cultures, interactions with the representatives of the target language and the use of the target language for leisure and personal enrichment. The given curriculum is very rich on intercultural competencies however if it would have been implemented the way it is according to law, the students that finish high school would be culturally competent.

The University of Prishtina "Hasan Prishtina" on the other hand does not have a particular curriculum for all language classes but each Faculty has their own. Most of the curricula are adjusted to the needs of the particular field, nevertheless, the language departments do teach the cultural components in multiple classes during the overall study program. Curran (Curran, 1993), has written a book

"French for Lawyers" for students who are leaning French but study Law. Similar adjustments to the needs of the students are crucial, since learning the terminology of the field one is studying in is very practical towards developing other skills, therefore teachers need to be provided with English for Specific Purposes (ESP) materials. Curran (1993) evaluates his students not only on language skills but also cultural and historical events concerning the French language, this way combining the facts with the proper way of uttering them.

Dicey (Dicey, 1900) claims that teaching English law is not art but a science, highlighting the importance of learning this skill with law reports and not books. Without dealing with legal matters and thoroughly analyzing them, it is hard for a language teacher to know each term and process. Hajdu and Domonyi (Hajdu & Domonyi, 2019), state that the English language taught in business or translation classes has to be intertwined with IC since no job can be done rightly if this skill is not thoroughly used. Besides the language skills, teachers have to be prepared to stand in front of every kind of audience. Each field of study requires at least the basic knowledge of the terms and the process regarding that profession. Under these conditions, teachers have to be prepared and, if possible, professionally advised before entering a new field of study; this could be possible through workshops or even special field trainings.

The importance of culture in life and profession is incomparable. Each person does know basics of culture however very often insults happen without knowing how or why it came to them. Humans from their nature have to readjust their behaviors based on the environment and the company they are in. The usage of IC is especially needed in diplomatic matters and connections. Its power lays in the capacity to change and shape the community with its perspectives and rules (Katrandzhiev, 2004: 89). Despite the fact that this skill is teachable and important, the implementation is always linked to: the teachers' belief whether interculturality and language fit together and their ability to teach and assess it (Sercu, 2005: 165). The lack of professional trainings and a

lot of unknown components add to the incapability of teaching IC.

In a study done in a U.S. university for academic writing the results show that while students were talking with their multicultural counterparts, they were not realizing the changes of behavior they were making in order to be understood clearly (Chen, 2018). This, among others, can be considered a proof that just like every other thing that is learned, firstly it is unseen, but later on the changes are more obvious. Likewise, students do not see their own progress immediately but after a period of time.

Norhafezah, Joyce and Amrita (Norhafezah, Joyce & Amrita, 2019), on their study of IC in the workplace suggest that without experiments and direct exposure of students towards cultural matters they cannot advance in this skill. Therefore, the students were assigned to observe global workplaces for 20h a week for 7 weeks. The students were able to identify: the enhancement of their communication skills, a comparison of work ethics of different cultures, challenges certain cultures had during their work time and their own opinions towards intercultural communication. When students are faced with a workplace, multiple components occur, and sooner or later they will enter the work world. If there is no possibility of exercising IC during studies, they certainly will in their workplace. It occurs that the accent one is speaking in can cause misunderstandings while working, and co-workers have to adjust their way of speaking due to the needs of others (Evans, Suklun & Nunn, 2017). Variations of speaking is the second thing a person is dealt with when seeing someone. After the body language, the way one speaks gives a tone to the overall mood of the conversation. One needs not to forget that communication resolves around changes and progress, therefore a small daily improvement will lead to a more cultural aware individual.

A study conducted about the power relationship between workers and the ways this could interfere in their daily lives shows that tension is easily created when requests or orders are made, therefore the right face-work approach would deflect from problematic mat-

ters (Li, 2016). The workplace is always unpredictable therefore it would be very good if students would be prepared to withstand difficult situations and act using emotional intelligence.

Emotional Intelligence is referred to the ability of managing one's own emotions in different environments ("Emotional Intelligence", n.d.). This means that even when emotions are triggered by external forces, one has to be prepared to act rightly. Cultural clashes can cause a lot of emotional baggage and therefore the combination of these skills is the road to successful communication. Business students have to be prepared to work and function in a foreign culture even if they are not welcomed by the later (Fall, Kelly, MacDonald, Primm & Holmes, 2013). Ideally, everyone would be treated equally, however uncomfortable situations will be always part of the daily and work life. Therefore, teaching acceptance to business, law, architecture and all kinds of students is the task of every and not only language teachers.

Research methodology. The methodology section of this paper consists of an explanation of how the research is done. The selected participants, the method of data collection from various institutions along with the methods and activities that were used during the research will be explained in the section below.

Aims and Objectives

–This study aims to thoroughly explain the importance of teaching intercultural communication.

–The data collected by the Law students will help in creating an idea of what needs to be improved and how.

This research aims to identify the missing methodologies in an English Classroom regarding Intercultural Competencies. It is of the utmost importance to teach culture along with language since the right terminology is strongly linked with a cultured behavior. Until recently only the United States have been related with the term Melting Pot "*a place where a variety of races, cultures, or individuals assimilate into a cohesive whole*", however Europe has been moving in the same direction for some time now ("melting pot," n.d.). This is a very strong reason for moving towards more modern methodologies in language classrooms in order to be

up to date with the world and build healthier cooperation.

Materials. The used materials for this paper are various scientific papers, books regarding IC and the book used by the Law Students of the University of Prishtina “Hasan Prishtina”: “English for Lawyers” – Dunja M. Vićan, Zlata Pavić and Branko Smerdel 2005, Zagreb, Croatia.

Participants. The sample of this research consist of sixty-eight students from the Faculty of Law due to the tendency of them being involved in legal matters which may include different nationalities. An additional reason is because people of this profession will defend various cultures in court and will deal with legal matters daily therefore, they need to have a basic understanding of the impact that culture has in a person. The knowledge and awareness of intercultural competencies for this particular profession is of the utmost importance.

Instruments. As a means of collecting data, a questionnaire was used. Data was collected through the questionnaire and then analyzed through percentages and coding the open-ended question. The benefit of a questionnaire is that one can collect wanted data with a large sample quite easily (Jones, Baxter & Khanduja, 2013). The questionnaires were distributed online due to the inability of doing it physically as a result of the happenings in the world including the world pandemic. A Google Form has been created and all answers were successfully taken. The questionnaire consists of 15 questions: 2 demographic questions, 12 questions with options and an additional open-ended question.

The questionnaire was created to get a clear view of how informed students of the Faculty of Law at the University of Prishtina “Hasan Prishtina” were for the significance of intercultural communication. Moreover, how much does the University invest in them in order to develop in this field and if it really is a lack of interest from students or rather materials and opportunities.

Procedure. This research has used a mixed method approach, with sixty-eight faculty students of the University of Prishtina “Ha-

san Prishtina”. The combination of the qualitative and quantitative methods of research is recognized as the mixed method (Aramo-Immonen, 2013). Additional information has been collected by the institutions regarding curricula and trainings related to the field of study. After the results of the questionnaires a comparison was done to the curriculum of the English classes in the high schools in order to see whether they were prepared for the English classes at the University. The curriculum from the Ministry of Education, Science and Technology have been analyzed on the basis of the cultural competency elements and a conclusion was formed.

Results and data analysis. The data analysis section of this paper is presented in two sections. The first section includes the results the questions from the questionnaire, the second section is the analysis of the book used by the students of the Law Faculty and the interpretation of the results. The book “English for Lawyers” written by Dunja M. Vićan, Zlata Pavić and Branko Smerdel (Dunja M. Vićan, Zlata Pavić & Branko Smerdel, 2005) in Zagreb and the significance behind analyzing the book lies in understanding why the students have shown the final results.

Results from the questionnaire. The majority of the answered questionnaires are from Female (76.5 %) students of this faculty, where the total number of participants was 68, where 25 (36.8%) were first year students, 14 (20.6%) second year students, 19 (27.9%) third year students and 10 (14.7%) fourth year students. The availability of first year students was much higher than the fourth-year students. The answers to question 3 show that the majority of students strongly believe that English will serve their future however 4 (5.9%) responded that they strongly disagree with the statement. When the students were asked whether the knowledge of the target language is important the majority agreed and only 1 (1.5%) student disagreed. The collected answers are to a certain extent controversial since all options got chosen, however the detailed analysis of why the results are this way will be explained in the data analysis section of this paper.

In the given statement: I am familiar with some rules of behavior in some European countries, the students have shown the same results for the often and sometimes option with a percentage of 39.7 (27 students). Only one student has chosen the option never leaving it with a 1.5 percentage. The answers to question 7 have a varied set of answers however with a tendency of rather moving towards the positive answer of always, often and sometimes. Only 22.1% have answered with rarely and never. The collected answers to question 8 show that the majority of students agree with the stereotype that Albanians are prone to being trustworthy with an opposing thought as well of 13.2%. The answers to question 9 show a higher percentage in the options sometimes and rarely, to a certain extend similar with question 8 with which it had a linked meaning, however the option never is more strongly emphasized in this question compared to the 8th.

The answers to question 10 vary from each other however a part of the students answered that they would not know how to behave in court hearings with European citizens nevertheless 61.7% believe they would know.

Question 11 was constructed in the purposeful way to test the students and the option *Always* has taken the most votes from the students which means: the majority of students support a behavior which is simultaneous besides the nationality difference. Only 10.3% of students state that they would rather not behave in the same way.

This question had an additional open-ended question asking why the students gave the above-mentioned answers. These answers were coded and the findings are presented below.

Fig. 2 is a clear portrayal of the coded answers, showing that 43.9% of the students believe that no matter who is on the table, they would speak in the same way to each of them, relating this to equality and human rights. Some students (10.6%) have answered that using English with people from other countries is the key to being understood but have not given the precise answer to the asked question. Moreover, only 9% have stated that no matter the differences between nationalities they would try to be neutral and act with respect according to the circumstances.

Open-ended question: WHY?

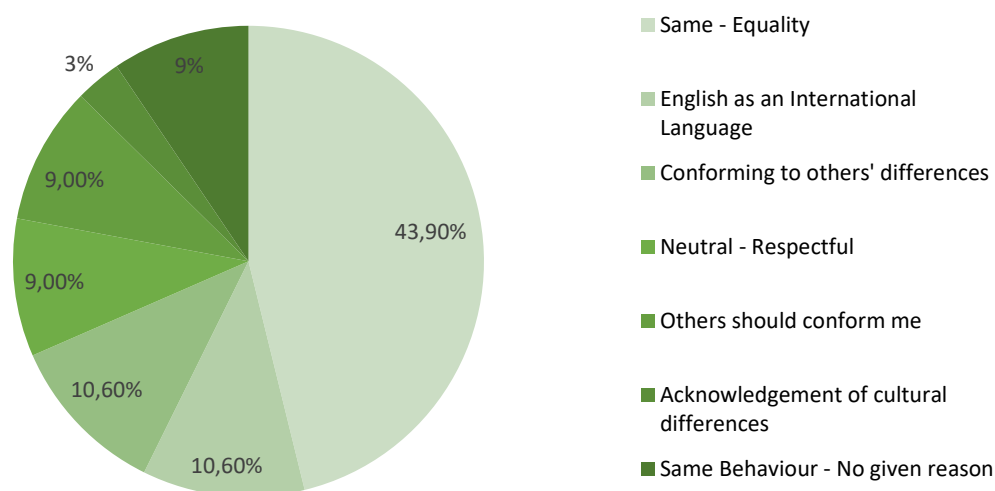


Fig. 2 Students' answers to Question 11.1

A small number of students (9%) have stated that they would wait for the response of the others as a guide to how to treat them. If the

other people would not be interested in the student's culture the latest would not be either in his/hers. Since humans have to adapt to each

other for collaboration and life in general, 10.6% of the answers were pro to act in a conforming way always based on the surroundings.

Moreover, 3% of students have not understood the question and another 9% have stated that they would speak in the same way with each different nationality but have not attached any reason to it. One of the smallest percentages (3) was taken from the students that answered that they would behave differently due to cultural differences, which is the most correct answer.

The answers to question 12 show that the majority (95.6%) consider using the international language (English) when they don't know other languages meaning that they wouldn't see it as a barrier but rather as a solution. The results of the last question were positive since the majority of students voted that they would like to learn more about other cultures for personal and professional use. Only 1 (1.5%) student strongly disagreed with this statement.

Data analysis. Evaluating the intercultural competencies has been the main goal of this research. Since these skills do affect the lives of the students internally, they have to be taught as a practical tool for the future. Different cultures are living now nearer each other than ever before and language classes "*have to be more complex and rich*" (Sercu, 2005). The interpretation of the research results will follow in this chapter along with a few suggestions regarding the teaching of the intercultural competence skill.

The need for intercultural competencies in Europe, which is multiethnic, is still present and has to be worked upon (Pappenheim, 2006: 69). Serving as an international language, the English language has become a bridge between cultures and nations, and since the study is focused on teaching IC through this language, questions were constructed in the same direction. The questionnaire comprises a question of whether this language is a crucial component to the students' future, and the vast part (67.7%) of the students have agreed. Most of the world's scientific works are published in English and it is most studied second language in

the world (Altbach, 2007). Its popularity has no doubt therefore the students have been quite aware of this fact, linking it to the concept of globalization which is getting closer at a faster pace each day.

Some interesting results have occurred during the analysis of the questionnaire answers of this study. The responses of whether American/English culture is taught by the language teacher at the Faculty of Law has got controversial results since each of the Likert scale options have reached a lot of votes. Nevertheless, the option "sometimes" has got the highest percentage (33.80). With the given answers, students show a lack of certainty of what has been explained during the English classes, this could be either for the fact that they missed the class or the lessons haven't been culture centered.

Likewise, question 7, is also debatable from the answers since this one is related to the knowledge of intercultural communication taken from the language classes and the results show a variety of answers applying to all options. The biggest question mark in these results is set to the point of why the perception of the students are so different when they have all gone through the same curriculum of English classes in the Faculty of Law. Therefore, an analysis of the curriculum followed and based on the English language book, cultural issues have been mentioned only in reading comprehension exercises. The exercises were mostly grammar based and the book in itself does not comprise enough cultural issues. The combination of missing classes and the curriculum that is not fully compatible with IC confused the students and caused the high gap between these answers.

"English for Lawyers" written by Dunja M. Vićan, Zlata Pavić and Branko Smerdel 2005 in Zagreb, Croatia, is an ESP (English for Specific Purposes) based book. The content of it is mainly a description of the terminology which is needed in the law profession and the processes that the law students need to be aware of. English as a foreign language is taught only two semesters, two classes per week, and the curriculum is quite overloaded

with the terms; intercultural competence could only be touched as a theme but not covered fully. However, classes could be more culture oriented where students learn law and culture in a parallel approach.

The answers to question 10 show a high level of confidence from the students since most of them (38.20%) have stated that they would know how to behave correctly in a court session with European, however the same have pointed out that they would behave in a same manner (57.40) with different nationalities when dining with them. These answers, again, show that the students have misperceived the concept of IC and have wrongly judged their cultural competencies. The results are disputable due to the lack of cultural material they have had during their studies and the lack of cultural clash experiences.

The results of the open-ended question show that the majority of students have looked at the issue of whether the communication should be the same with different nationalities as a human rights-based question. 43.9% of them have given various reasons of why humans should be treated the same even though the question had a completely different direction. Only 3% of the open-ended answers have a strong understanding of why the communication between different cultures should be different. These answers gave a short but thorough comprehension that the difference in communication is critical to moving a step forward and not cross any cultural barrier. Yet, 9% of the students have chosen to answer in a defense mode, linking the example of dining with different nationalities that the latest should conform them and not vice-versa. Linked with the fact that these students study law, the concept of equality has been very much misunderstood and this mirrors a major lack of intercultural competencies. It is of the utmost importance for these students to learn and master this skill. Culture is the key to diplomat's success since the right usage of it turns the audience into followers (Katrandzhiev, 2004: 89). Likewise, it can turn law representatives into sympathized people by the overall community and make them successful in their work.

Some scores taken from the questions state that the students are aware of the misunderstandings between cultures because of cultural differences, yet opposing with the overall analysis of their competencies. The law students do not show high understanding of IC and its importance however they show readiness to learn it for their personal and professional use.

After the analysis of the results of the questionnaires, a few suggestions will be presented concerning methodologies of teaching Intercultural competencies:

a) Teaching IC through literature

Reading is not only pleasing for a person; it is very productive in many aspects as well. As language teachers, we are all faced with some resistance from our students when it comes to assigning certain long readings, however, it can serve as a gate towards a deeper cultural understanding. Burwitz-Melzer (2001), has conducted a research regarding IC with a group of students in Germany. Through a text for Mexican migrant workers, the students were faced with cultural blocks, prejudices, misunderstandings and within this process they were testing their own attitudes towards the situation. It is not necessary for a teacher to only follow the class book, with a bit of creativity, extra worksheets and materials, all skills can be covered during a semester. With a reading task, a teacher can experiment as much as he/she wants, since it gives the opportunity to assign various tasks, such as:

- comment the text with your own words,
- identify the cultural components of the text,
- highlight the prejudices in the text,
- write an essay concerning the same cultural problems,
- describe the feelings of the characters, etc.

This method would be very productive in every language class since through reading-comprehension tasks, students are faced with various skills at the same time and they are especially exposed to cultural differences.

Some students consider literature and reading as the most entertaining part of the

class (Narančić-Kovać & Kaltenbacher, 2006). Heading into a task with a good mood brings likewise results. Henceforth, students will be relaxed and will gain knowledge in the process of reading what they like. In these scenarios, the teacher's task is to comment the reading on multiple perspectives, through active discussions and games which will entertain and teach the students.

b) Teaching IC through art and history

Including the culture, history, art and features of the target country in the language teaching classroom enforces the importance and understanding of the language (Kramsch, 2013). History and the core values of a country are a clear representation of its nation. Students have to differentiate and accept why cultures act the way they do. Chinese people tend to visit their relatives without informing them beforehand however western cultures usually set an appointment (Sun, 2013: 373). The way of living is connected to art, history and especially language usage since it is a mirror of a major part of a person, therefore teaching a foreign language is inseparable to other components. Intertwining these minor details with culture does open multiple world perspectives even if students are not there physically.

Through teaching history events, teachers can explain grammar tenses and exercise in a very practical way. Using this method will not put either skill on the spotlight for students and will make them feel as if they are learning only one. The accumulation of cultural competencies will happen continuously and changes will be long-term.

c) Teaching IC through project-based learning

We learn best by doing – this is very true in every aspect of life. Project-based learning is “*learning by doing*”, and is a very preferable technique of language learning (Tseng & Yeh, 2019). This technique focuses mostly on the process that students go through while learning something new. A theme has to be set by the teacher in accordance with the students so the later will work on it for a certain period of time (usually a semester). This way a lot of skills can be integrated with multiple assignments

and a final summarized project. Since Kosovo has 5% minority population, an interesting assignment would be to explore the ways of living, schooling and working of these cultures. Students would be directly faced with the differences and challenges IC brings with it and learn more outside of class than within.

d) Foreign language teachers should mirror intercultural competencies

Only when teachers see the learning and teaching process of the foreign language as intercultural, will they be able to reflect and embed the skill to their students (Sercu, 2005: 181). Teachers have to be taught themselves first in order to teach and reflect it. However, rarely do we experience teachers who have been educated for intercultural competencies.

The professor who enters the class in a positive and accepting manner, treating everyone fairly and rightly will be respected and looked upon. If the professor is a reflection of what he/she expects from students it is easier for them to follow. Therefore, besides the curriculum and explanations, the attitude of the professor towards students will teach the later a lot about culture and behavior.

e) Assessing IC

Assessing cultural knowledge is not as simple and straight forward as assessing a test. Since intercultural competencies include a number of values which have to be measured, the best and most practical way would be using formative assessment. Formative assessment is the continuous assessment of students during a semester; this way students get assignments more often but smaller and teachers have the opportunity to change the instructions based on the students understanding (Boston, 2002). Using essays, presentations, project-based learning will lead to a cultural aware classroom and a successful one, and this way teachers would have a scheme on how to evaluate students. If teachers get uncreative on what methodologies to use, books and the internet are the vastest sources of ideas and experiments which will lead to a very bright full classroom.

Conclusion. Hypothetically, if there were a world without cultural competencies, would we be able to co-exist? This fundamental ques-

tion has to be asked since only if we think about the non-existence of this skill do, we really see the benefits it brings along. Theoretically, this world managed to work even when humans were not able to exchange goods with foreigners but whether it was practical is debatable. The human species did indeed evolve and successfully created a bond that has showed priceless benefits in the world in the era which is moving towards academic needs for communication and cooperation.

Intercultural competence is considered to be the ability to behave and communicate in a correct way when being with people from different cultural backgrounds. It is the foundation of each human being. Halls' (Halls', 1976) explanation of the high and the low context are a clear mirror of how language functions and where the barriers are more likely to be set. The significance lies on understanding the time concept used by cultures as well. Some nations fall into the category of monochronic time users and others into polychronic. If people's timing is not respected during life and business, the likelihood for conflicts to arise is quite high and the communicative parties will not be satisfied with each other, therefore no cooperation will happen at any stage.

Students have to be taught skills like these in school and college. This study was mainly focused on the knowledge law students at the University of Prishtina "Hasan Prishtina" have on intercultural competencies. A questionnaire was used as a tool of gathering the data for the study with a sample of 68 students. Various questions were set to identify the awareness of this skill and the level on which has been taught. After thorough analysis, the results show that the law students are not taught IC and do have little knowledge regarding the concepts of it. The study has been contradicting in the part where the analysis was concentrated in the past knowledge these students have brought to the classroom. The analyzed curriculum of the high schools shows a high level of Intercultural competencies. Not only have the teachers had the duty to teach this skill, the books were filled with exercises and chapters regarding IC. It is acceptable that students will

forget through the passing of time, however IC falls into the category of skills that is deeply integrated in the human psychology and needs to be used while we talk and walk. Even if they were not aware of the term Intercultural communication, these students had to have basic knowledge of cultural differences before entering University.

An interesting finding was the human-rights point of view of the law students. Questions that were constructed with the focus on finding the cultural awareness level were treated as human rights questions. When asked if the treatment of people would be different based on their nationality, a vast number of answers were against it. In the open-ended question, the reasons were mainly that each human has the same rights and has to be treated the same. The profession in which they will soon be finding themselves does require a high level of tolerance and IC is the skill that would be easily incorporated and needed.

All the questions were successfully answered during the study and the hypothesis of the paper were also almost fulfilled. Three hypotheses have resulted to be correct, however the one which states, that teachers would be ready to use IC if they would be trained on it, was not due to the limited resources of finding out. Students do unfortunately lack the sufficient content to be culturally aware and gaining the skill through experience is also available only for a small number of students. The analyzed curriculum does not fulfill the IC needs and teaching the skill does not exclude other important skills it actually reinforces them.

Few suggestions were given on how to implement this skill into the language classrooms including teaching IC through: literature, art and history, project-based learning and the reminder that foreign language teachers should mirror intercultural competencies themselves before teaching them. If the class needs to be successful, the teacher has to mirror what he/she is trying to teach. Language classes are considered the best place to integrate IC since through learning language one learns the function of it, the structure and the right usage. It is the teachers' duty to try and teach this skill us-

ing experimental methodologies however, an additional method of learning IC would be sending students for a semester abroad in order for them to face cultural differences and fundamentally learn them. Assigning books, projects, and drawings touches upon a lot of spheres and creates multiple skill learning at the same time, and all these wonderful things can be learned in a language classroom.

Limitations. During the compilation of this paper, only a few things haven't proceeded the way they were planned. The questionnaire was planned to be distributed physically and the sample to be larger, however due to the inability of doing so, the questionnaire was electronic and the sample smaller. The Ministry of Education, Science and Technology has got only the curricula of the high schools of the country and not a standardized one for the University. Each Faculty has got a separate curriculum but no data was found of a generalized one which has to be followed, this way each language professor decides what is best for the classroom without having a state template to follow.

References

- Altbach, P. (2007), The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language. *Economic and political weekly* 42 (36), 3608-3611. DOI: 10.2307/40276356.
- Banks, J.A. (2017), An Introduction to Multicultural Education (6 th edition). Retrieved from <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134802403.pdf> (Accessed 12 February 2021).
- Bennett, M.J. (2009), Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20 (sup1), 1-13. DOI: 10.1080/14675980903370763.
- Bennett, Milton. J. (1998), Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/ea2e/a5b092b30946b4717595dba81ffb0a24d9ff.pdf> (Accessed 07 March 2021).
- Bluedorn, A.C., Kaufman, C.F. and Lane, P.M. (1992), How many things do you like to do at once? An introduction to monochronic and polychronic time. *Academy of Management Perspectives*, 6(4), 17-26. DOI:10.5465/ame.1992.4274453.
- Boston, C. (2002), The concept of formative assessment. Practical assessment, research, and evaluation, 8(9). DOI: <https://doi.org/10.7275/kmcq-dj31> (Accessed 03 February 2021).
- Burwitz-Melzer, E. (2001), Teaching Intercultural communicative competence through Literature. In Byram, M., Nichols, A & Stevens, D. (Eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice* (pp. 29-44). United Kingdom. Multilingual Matters. Retrieved from: <https://books.google.com/books?id=OWG8V1XIhIoC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (Accessed 20 March 2021).
- Cambridge Dictionary (n.d.). (2020), Culture. In Cambridge-Dictionary.com dictionary. Retrieved May 27, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/culture> (Accessed 13 March 2021).
- Chen, T. (2018), "But I learn more bad grammars when I write to my classmates": Acquiring academic literacies in a multicultural writing class. *Journal of International Students*, 2166-3750. DOI 10.5281/zenodo.1249047.
- Crozet, C., Liddicoat, A.J. and Bianco, J.L. (1999), Introduction. In Crozet, C., Liddicoat, A.J., Bianco, J.L (Eds.). *Striving for the third place: Intercultural Competence: from Language Policy to Language Education*. Melbourne, Language Australia.
- Curran, V. (1993), Developing and teaching a foreign-language course for law students. *Journal of Legal Education*, 43(4), 598-605. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/42898164?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents (Accessed 27 March 2021).
- Dacey, A.V. (1900), The teaching of English law at Harvard. *Harvard Law Review*, 13(5), 422-440. DOI 10.2307/1323359.
- Evans, A., Suklun, H. and Nunn, S. (2017), Workplace diversity and intercultural communication: A phenomenological study. *Cogent Business & Management*, 4(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1080/23311975.2017.1408943>.
- Fall, L.T., Kelly, S., MacDonald, P., Primm, C. and Holmes, W. (2013), Intercultural communication apprehension and emotional intelligence in higher education: Preparing business students for career success. *Business Communication Quarterly*, 76(4), 412-426. DOI: 10.1177/1080569913501861.
- Hajdu, Z. and Domonyi, R. (2019), Integrating the language aspects of intercultural competences.

cies into language for specific purposes programmes. In Goria, C., Guetta, L., Hughes, N., Reisenleutner, S., Speicher, O. (Eds.). Professional competencies in language learning and teaching. (pp. 65-77). United Kingdom: Research-publishint.net.

Information for the English language curriculum. Retrieved from: <https://masht.rks.gov.net/planprogramet-1>

Jinan, J. (2015), Absence of national culture in foreign language teaching and intercultural communication competence training of college students in china frontier minority areas. English Language Teaching, 8(4), 52-56. DOI:10.5539/elt.v8n4p52.

Katranchiev, V. (2004), Cultural content on the websites of diplomatic systems. In Slavik, H. (Edit.). Intercultural communication and diplomacy. (pp. 89-109) Malta and Geneva. Diplofoundation. Retrieved from https://books.google.com/books?id=5-_k7nEx2aYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false (Accessed 01 February 2021).

Kramsch, C. (2013), Culture in foreign language teaching. Iranian Journal of Language Teaching Research, 1(1), p. 57-78. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf> (Accessed 01 February 2021).

Li, S.S.B. (2016), Bridging the Micro- and Macro-levels: Rapport Management in Intercultural Workplaces. Global Studies Journal, 9(3), 31-41. <https://doi.org/10.18848/1835-4432/CGP/v09i03/31-41>.

Merriam-Webster. (n.d.). (2020), Communication. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved May 26, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/communication> (Accessed 07 February 2021).

Merriam-Webster. (n.d.). (2020), Competence. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved August 30, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/competency> (Accessed 12 March 2021).

Merriam-Webster. (n.d.). (2020), Intercultural. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved May 26, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/intercultural> (Accessed 14 March 2021).

Merriam-Webster. (n.d.). (2020), Melting pot. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved August 8, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/melting%20pot> (Accessed 09 March 2021).

Narančić-Kovač, S. and Kaltenbacher, M. (2006), Promoting intercultural awareness through literature in foreign language teacher education. In Fenner, A., Newby, D. (Eds.). Coherence of principles, cohesion of competences: exploring theories and designing materials for teacher education (p. 78-95). Strasbourg. Council of Europe. Retrieved from: <https://books.google.com/books?id=1e1a5EDXinMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (Accessed 14 March 2021).

Oxford Learner's Dictionary. (n.d.). (2020), Emotional Intelligence. In [oxfordlearnersdictionaries.com dictionary](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/dictionary). Retrieved August 29, from https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/emotional-intelligence (Accessed 15 February 2021).

Pappenheim, R. (2006), Social and cultural awareness as overruling goals in foreign language course design. In Fenner, A., Newby, D. (Eds.). Coherence of principles, cohesion of competences: exploring theories and designing materials for teacher education (p. 69-78). Strasbourg. Council of Europe. Retrieved from: <https://books.google.com/books?id=1e1a5EDXinMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (Accessed 23 March 2021).

Perry, L.B., and Southwell, L. (2011), Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. Intercultural Education, 22(6), 453-466. DOI:10.1080/14675986.2011.644948.

Samovar, L.A., Porter, R.E., and McDaniel, E.R. (2009), Intercultural communication: A reader. Retrieved from https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=dXs5DZFCRPsC&oi=fnd&pg=PT325&dq=monochronic+and+polychronic+cultures&ots=61SPD7fEUA&sig=F_y8JYxRPz97-z3sl_R2d0QDBJ4#v=onepage&q=monochronic%20and%20polychronic%20cultures&f=false (Accessed 23 March 2021).

Schenker, T. (2012), Intercultural Competence and Cultural Learning Through Telecollaboration. Calico Journal, 29(3). Retrieved from 10.11139/cj.29.3.449-470.

Sercu, L. (2005), Chapter 10: The future of intercultural competence in foreign language education: Recommendations for professional development, educational policy and research. In Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Carmen, M.D., Garcia, M., Ryan, P. Foreign language teachers and intercultural competence: An International investigation. (pp. 160-181). United Kingdom. Multilingual Matters LTD.

Sun, L. (2013), Culture teaching in foreign language teaching. Theory and practice in language studies, 3(2), 371-375. DOI:10.4304/tppls.3.2.371-375.

Tseng, S. and Yeh, H. (2019), Fostering EFL teachers' CALL competencies through project-based learning. *Educational Technology & Society*, 22(1), p. 94-105. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/26558831?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=project+based+learning&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dproject%2Bbased%2Blearning&ab_segments=0%2Fbasic_SYC-5187_SYC-5188%2F5188&refreqid=fastly-default%3A38b9a510fe522a0c60ebe9b278a473af&seq=1#metadata_info_tab_contents (Accessed 14 February 2021).

Xu, Z. (2017), Developing metacultural writing competence for online intercultural communication: Implications for English language teaching. The electronic journal for English as a second language, 20(4). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137966.pdf> (Accessed 14 February 2021).

Yusof, N., Cheah Lynn-Sze, J. and Kaur, A. (2019), Post graduate students' insights into understanding intercultural communication in global workplaces. *Innovations in Education & Teaching International*, 56(1), 77-87. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1417148>.

Wikipedia contributors. (2018), Bennett scale. In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved 22:19, May 29, 2020, from https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Bennett_scale&oldid=860852858 (Accessed 12 March 2021).

Wikipedia contributors. (2020), Demographics of Kosovo. In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved 15:34, August 28, 2020, from https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Demographics_of_Kosovo&oldid=975402719. (Accessed 12 March 2021).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: The author has no conflict of interests to declare.

About the author:

Fisnike Pllana, English Teacher, MA in International Communications, Faculty of Languages, Cultures and Communication, South-Eastern European University, Republic of Northern Macedonia, Skopje.

Данные автора:

Фиснике Плана, преподаватель английского языка, магистрант международных коммуникаций, факультет языков, культур и коммуникации, Юго-Восточноевропейский университет, Республика Северная Македония, Скопье.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 159.9.072.432

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-7

Разуваева Т.Т.* 

Пчелкина Е.П. 

Гут Ю.Н. 

Локтева А.В. 

**Эмоционально-волевые особенности инвалидов
с поражением опорно-двигательного аппарата**

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
ул. Победы, 85, Белгород, 308015, Россия
Razuvaeva@bsu.edu.ru*

*Статья поступила 17 марта 2021; принята 10 июня 2021;
опубликована 30 июня 2021*

Аннотация. В современном мире наблюдаются значительные достижения в работе над проблемой комфортности и дружелюбности среды к самым разнообразным группам людей с теми или иными особенностями, в том числе, к имеющим инвалидность. В России количество инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее ОДА) возрастает на 30% каждые 10 лет. Категория инвалидности является обширной группой по степени и видам нарушений в различных системах органов, накладывающих отпечаток на психологическое состояние инвалидов как ответ на сложности, с которыми они постоянно сталкиваются в своей жизни и вынуждены к ним адаптироваться. Это указывает на необходимость комплексного подхода к психологической поддержке инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата (ПОДА) с учетом каждого конкретного случая инвалидности и индивидуального подхода к их психологической коррекции, возможность которой опирается на четкость диагностики и понимания эмоционально-волевых особенностей инвалидов. Несмотря на то, что в науке накоплены многочисленные данные в отношении тех или иных эмоционально-волевых особенностей инвалидов с ПОДА, они касаются отдельных характеристик их эмоциональной или волевой сфер, часто имеют прикладной характер. Поэтому остается актуальным всестороннее изучение эмоционально-волевых особенностей инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата для решения проблемы комплексной психокоррекции. Статья раскрывает *результаты* констатирующего этапа исследования. Указывается обзор и преимущественно качественный анализ результатов изучения трех групп инвалидов с нарушениями ОДА, что объясняется его *целью* – изучить особенности эмоционально-волевой сферы инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата для дальнейшей разработки индивидуальных программ психокоррекции.

Ключевые слова: люди с ограниченными возможностями здоровья; поражения опорно-двигательного аппарата; связь эмоций и воли; эмоционально-волевые особенности; развитие личности.

Информация для цитирования: Разуваева Т.Т., Пчелкина Е.П., Гут Ю.Н., Локтева А.В. Эмоционально-волевые особенности инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №2. С. 89-101. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-7.

T.N. Razuvaeva* 

E.P. Pchelkina 

Y.N. Gut 

A.V. Lokteva 

Emotional and volitional characteristics of disabled people with musculoskeletal disorders

Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia
Razuvaeva@bsu.edu.ru*

*Received on March 17, 2021; accepted on June 10, 2021;
published on June 30, 2021*

Abstract. In the modern world, there have been significant achievements in the work on the problem of comfortable and friendly environment for a wide variety of groups of people with one or another medical condition, including those with disabilities. In Russia, the number of disabled people with musculoskeletal disorders increases by 30% every 10 years. The category of disability is a broad group by degree and type of impairment in various organ systems, imposing an imprint on the psychological state of disabled people as a response to the difficulties they constantly encounter in their lives and are forced to adapt to them. This points to the need for a comprehensive approach to psychological support for people with musculoskeletal disorders, taking into account each specific case of disability and an individual approach to their psychological correction, the possibility of which relies on a clear diagnosis and understanding of the emotional and volitional characteristics of the disabled. In spite of the fact that numerous data are accumulated in science in relation to these or those emotional-volitional features of disabled people with musculoskeletal disorders, they concern individual characteristics of their emotional or volitional spheres, and often have an applied character. Therefore, a comprehensive study of emotional and volitional features of disabled people with musculoskeletal disorders to solve the problem of complex psychocorrection remains relevant. The article reveals the *results* of the ascertaining stage of the study. The review and mainly qualitative analysis of the results of the study of three groups of disabled people with musculoskeletal disorders is indicated, which is explained by its *purpose* – to study the features of the emotional-volitional sphere of disabled people with musculoskeletal disorders for further development of individual programs of psychocorrection.

Keywords: disabled people; damage of the musculoskeletal system; the connection of emotions and will; emotional and volitional features; personality development.

Information for citation: T.N. Razuvaeva, E.P. Pchelkina, Y.N. Gut, A.V. Lokteva (2021), "Emotional and volitional characteristics of disabled people with musculoskeletal disorders", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (2), 89-101, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-7.

Введение (Introduction). Трудности, часто непреодолимые, в минимальном исполнении первичных потребностей лиц с тяжелыми двигательными нарушениями часто взаимосвязаны с психологической дезадаптацией, отсутствием общественного интереса и в целом интереса к жизни, трудностями в межличностных контактах, замкнутостью круга общения на тех, у кого имеются подобные нарушения, низкой самооценкой, пассивностью, иждивенческой позицией и неразвитостью самостоятельности и воли, повышенным уровнем тревожности, особенно в отношении будущего, пессимизмом, общей неудовлетворенностью жизнью. Очевидно, что эффективность психологической помощи будет основываться на степени изменений указанных индивидуально-личностных особенностей инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата (далее ПОДА).

Эмоции и воля тесно взаимосвязаны между собой. Воля в отношении эмоций выполняет контролирующую функцию, характеризует уровень зрелости эмоциональной сферы и личности в целом (Выготский, 1995). Эмоции в отношении воли играют важную роль в становлении данной сферы посредством слова и эмоционального общения с другим человеком (для ребенка – со взрослым). Развитость и спаянность эмоциональной и волевой сфер характеризует такую черту человека, как произвольность, что имеет важное значение в отношении воспитания и самовоспитания, психологической реабилитации инвалидов (Razuvaeva, Gut, Lokteva, Pchelkina, 2019). Однако изучение эмоционально-волевой сферы в основном применяется в научных исследованиях прикладного характера. Все это в полной мере относится к инвалидам с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Данные исследований Г.Н. Бойко в отношении психологического сопровождения

спортивной деятельности инвалидов показали возможность повышения и стабилизации их самооценки, однако при соблюдении обязательного требования индивидуального подхода и учета специфики структуры деятельности, в частности спортивной (Бойко, 2010). Таким образом, подтверждаются положения деятельностного подхода в отношении не только развития здоровых лиц, но и особой чувствительности к соблюдению этих положений для психокоррекционного взаимодействия с инвалидами.

Согласно данным Т.И. Бонкало с соавторами, у инвалидов с поздними нарушениями ОДА наблюдаются негативные изменения эмоциональной сферы, сопровождающиеся снижением адаптационных возможностей, повышением тревожности, фрустрированности и агрессивности, а также риском развития депрессии (Бонкало, Гольцов, Шмелева, 2016).

В работах как отечественных (Бонкало, Гольцов, Шмелева, 2016), так и зарубежных авторов (Becker, Schaller, 1995; Li, Moore, 1998 и др.) делается вывод о том, что серьезные физические нарушения тела, затрагивающие его двигательную сферу, не могут оставаться незамеченными личностью. Эмоциональный ответ на которые может оказаться очень сильным и подчинить, исказить волевое становление личности, в итоге негативно сказаться на поведенческом и социальном уровнях проблемы.

Исследование Я.В. Гальчун, Д.Н. Сазонова указывает на высокие ресурсные возможности вузовского образования в повышении адаптации студенческой молодежи, в том числе инвалидов (Гальчун, Сазонов, 2017). Подчеркивается, что педагогическая, психологическая и социальная реабилитация инвалидов способствует улучшению их психического состояния, а также развития личности (Ткачева, 2014; Мещеряков, 1973; Р. Холостова, Дементьева, 2006;

Benz, Lindstrom, Yovanoff, 2000; Decker, Schulz, 1985; Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering, Kohler, 2009; Скороходова, 1990).

Основная часть (Main Part). Цель исследования: изучить особенности эмоционально-волевой сферы инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Предмет: эмоционально-волевые особенности инвалидов с ПОДА. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что у инвалидов с ПОДА особенности эмоционально-волевой сферы проявляются в показателях личностного адаптационного потенциала (адаптивных и коммуникативных способностей, нервно-психической устойчивости), открытости в общении и в целом общительности, умении самостоятельно планировать и регулировать свою жизнедеятельность, потребности познавать, вовлеченности и в целом жизнестойкости, самоуважении и самопринятии, ощущении своего благополучия и удовлетворенности своим телом; а также в повышенной невротичности и личностной тревожности.

Наша гипотеза основывалась на разработках отечественных психологов, определяющих принципы системности, детерминизма, развития, личностного подходов к изучению человека (Б.Г. Ананьева, В.А. Барabanщикова, Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, Т.А. Флоренской, Л.Ф. Шеховцовой и др.); авторов, отражающих системно-целостный характер оценки эмоционально-волевой сферы инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата: А.И. Ахметзяновой, Г. Бойко, Т.И. Бонкало, А.В. Гольцова, Л.С. Выготского, Э.В. Ильенкова, А.Н. Леонтьева, А.И. Мещерякова, Л.Ф. Обуховой, О.И. Скороходовой, А.В. Суворова, В.В. Ткачевой, Е.И. Холостовой и др.; а также зарубежных авторов: L. Li, H. Becker, S. Decker, D. Moore, J. Schaller, R. Schulz и др.

Материалы и методы (Methodology and methods). В качестве психодиагностического инструментария мы использовали методики, направленные на изучение: адап-

тивности (опросник МЛО А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина), личностных черт (опросник FPI, модифицированный А.А. Крыловой, Т.И. Ронгинской), саморегуляции (В.И. Моросановой), самоактуализации (САМОАЛ А.В. Лазукиной, адаптированный Н.Ф. Калиным), жизнестойкости (С. Мадди, адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой), самоэффективности (Р. Шварцера и М. Ерусалема, адаптированный Ромеком), тревожности (Ч.Д. Спилберга, модифицированный Ю.Л. Ханиным), самоотношения (В.В. Столина и С.Р. Пантилеева), психологического благополучия (К. Риффа, адаптированный Н.Н. Лепешинским), неудовлетворенности собственным телом (О. Вуле и С. Ролла). Отметим, что некоторые из методик нацелены на измерение личностных категорий, включающих как волевые, так и эмоциональные стороны личности человека (например, личностный адаптационный потенциал, самоактуализация).

Было проведено три исследования на трех группах испытуемых. В первую группу вошли 24 студента Белгородского государственного национального исследовательского университета с нарушениями опорно-двигательного аппарата; во вторую – 20 человек, более разнообразных по возрасту (20-40 лет) и образовательному статусу (работающие, студенты вызов и ссузов); в третью – 60 человек (безработные мужчины, состоящие на учете в центре занятости). В первой и второй группах все испытуемые были инвалидами с ПОДА, в третьей – половина (30 человек) были здоровыми, а другие 30 человек имели инвалидность в связи с нарушениями ОДА, приобретенными во взрослом возрасте. Таким образом, всего в исследовании участвовало 104 человека, из которых 74 – с ПОДА.

Проанализируем данные исследования трех разных групп инвалидов с ПОДА, различающиеся по показателям социального статуса (безработный / обучающегося в вузе), наличия приобретенной инвалидности или инвалидности с детства, регулярности занятий спортом. В связи со спецификой

групп инвалидов каждый раз использовались несовпадающие наборы методик, что отражает применение индивидуального подхода и необходимость делать различные акценты в исследовании каждой группы инвалидов с нарушениями ОДА. Это также отвечает принципу целевого детерминизма.

Особенности эмоционально-волевой сферы у безработных мужчин с приобретенными формами нарушений ОДА во

взрослом возрасте. Анализ результатов показал, что у безработных мужчин с приобретенными формами нарушений ОДА во взрослом возрасте все показатели адаптации, кроме моральной нормативности, имеют отличия от соответствующих им у здоровых респондентов (рис. 1). Различия достоверны ($p \leq 0,001$).

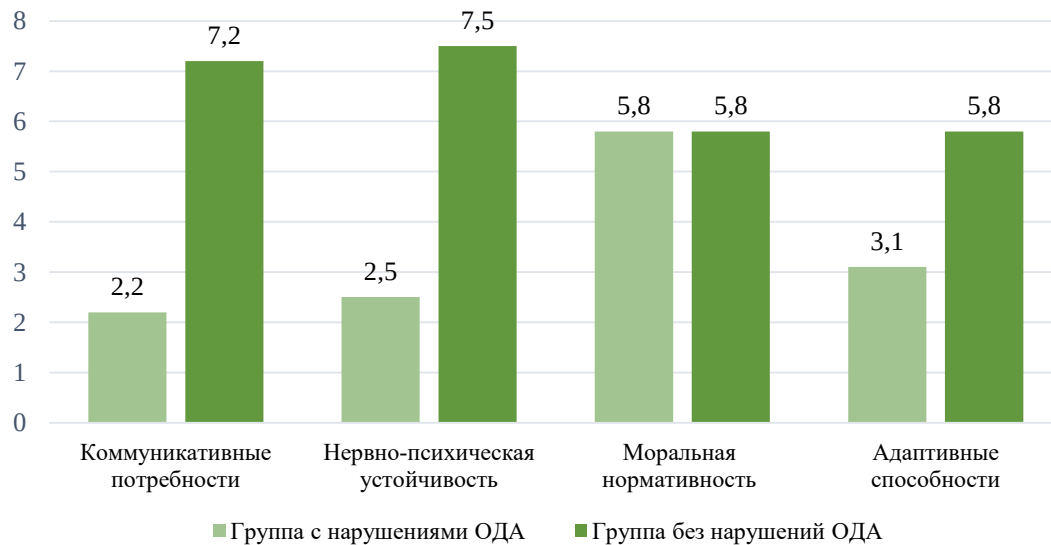


Рис. 1 Выраженность показателей адаптивности безработных мужчин-инвалидов с нарушениями ОДА и лиц без них (ср. балл)

Fig. 1 Expression of adaptability indicators of disabled unemployed men with and without musculoskeletal disorders (mean score)

Таким образом, социальная адаптация и регуляция поведения данной группы инвалидов имеют низкий уровень в сочетании с высокой нервозностью (в том числе астенического типа), раздражительностью, эмоциональной неустойчивостью, психосоматическими нарушениями.

Результаты исследования состояний и свойств личности, имеющих первостепенное значение для эмоционально-волевой регуляции поведения не превышают среднего диапазона нормативных значений по большинству личностных характеристик. Однако, проблемы имеются по невротичности (среднее значение – 7,9 балла – что соответствует повышенному уровню, тогда как у здоровых испытуемых этот показатель имеет значение 3,5 балла), общительности (соответственно, 4,5, то есть средний уровень с

тенденцией к низкому; в контрольной группе – 6,6), открытости и стремлению к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими (4,8 – средний уровень; соответственно, у здоровых 7,1). Различия оказались также статистически достоверными в сравнении с контрольной группой мужчин без инвалидности, также состоявших на учете в центре занятости ($p \leq 0,001$). Это различие проявляется в повышении замкнутости и внимания к собственным мрачным мыслям у мужчин с приобретенной инвалидностью в системе ОДА.

Различия в стиле саморегуляции, который в большей степени характеризует волевую сферу личности (рис. 2), статистически значимы по показателям планирования, самостоятельности и общего уровня саморегуляции ($p \leq 0,001$). Значит, их саморегуля-

ция проявляется в понижении способности планировать и оценивать свои результаты,

моделировать, программировать, быть гибкими и самостоятельными.

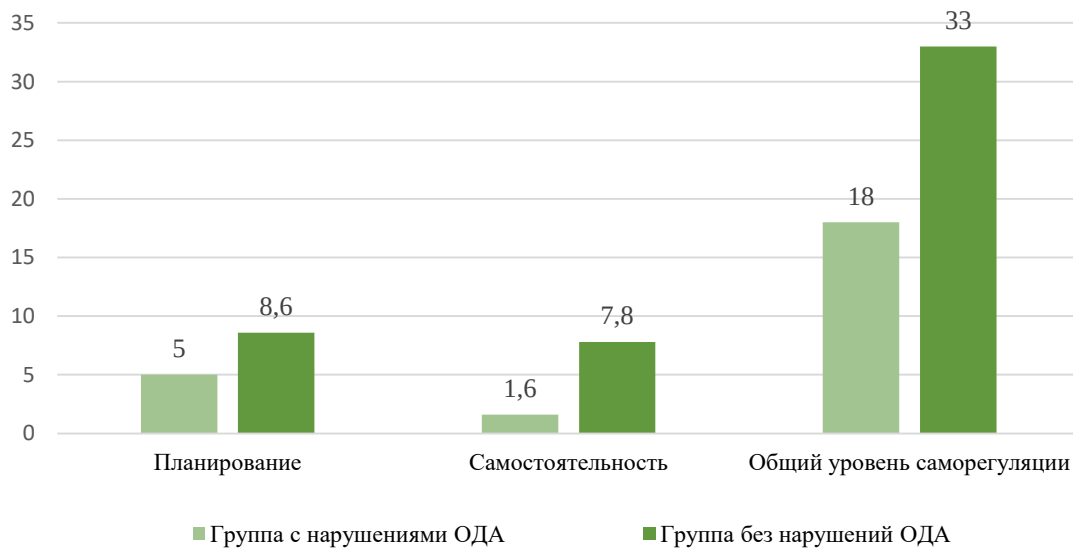


Рис. 2 Выраженность некоторых показателей саморегуляции в группах безработных мужчин с нарушениями ОДА и без них (ср. балл)

Fig. 2 Expression of some self-regulation indicators in the groups of unemployed men with and without musculoskeletal disorders (mean score)

Характеристики самоактуализации личности относятся как к эмоциональным, так и к волевым свойствам (рис. 3). В исследовании обнаружены различия только по

некоторым из них, а именно: «автономность» и «потребность в познании» (средние значения, на границе с низкими). Различия статистически значимы ($p \leq 0,001$).

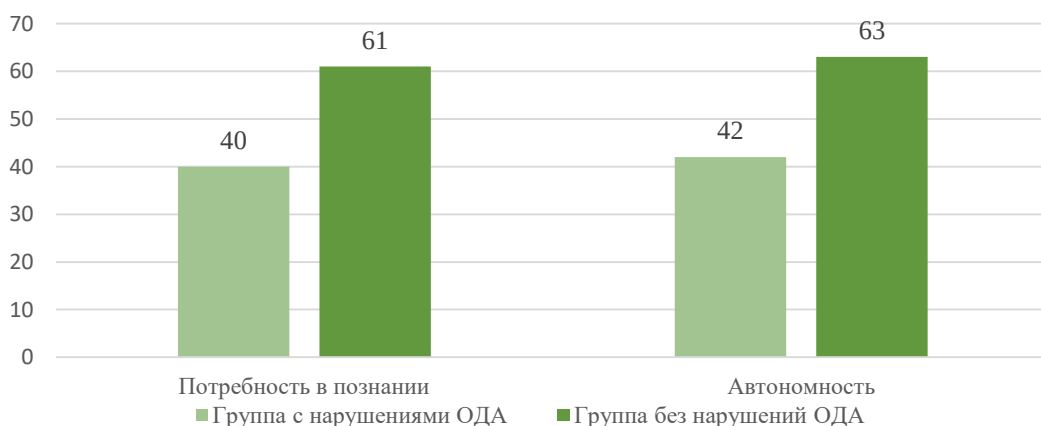


Рис. 3 Выраженность некоторых показателей самоактуализации в группах безработных мужчин-инвалидов с нарушениями ОДА и без них (%)

Fig. 3 Expression of some self-actualization indicators in groups of unemployed men with and without musculoskeletal disorders (%)

Так, уровень самоактуализации у инвалидов с ПОДА – безработных мужчин оказался сниженным, что проявляется в стремлении вспоминать прошлое, в недостаточности потребности в познании, автономности и самопонимания. Их волевая сфера после приобретения инвалидности начинает ослабевать из-за рассогласования отдельных ее характеристик (планирования, самостоятельности и общего уровня саморегуляции, устойчивости к стрессу), которые снижаются вслед за эмоциональными нарушениями. Причем, ряд черт (невротичность, общительность, открытость) становятся достаточно устойчивыми и относятся уже к личностным характеристикам данной выборки.

Сравнительный анализ показателей жизнестойкости (в большей степени волевой стороны личности) показал различия по

вовлеченности (среднее значение 22 балла, тогда как у здоровых этот показатель имеет значение 48 баллов) и общей жизнестойкости (соответственно, средние значения 56 и 104 балла), по которым были выявлены статистически значимые различия ($p \leq 0,001$), что означает наличие внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, неразвитость копинг-стратегий, отсутствие стойкого совладания со стрессами, а также значительно выраженное чувство отвергнутости.

Эмоционально-волевая характеристика студентов-инвалидов, имеющих нарушения здоровья в опорно-двигательном аппарате. Перейдем ко второй выборке – студенты вуза. Реактивная тревожность оказалась не свойственной данной группе (рис. 4). По личностной тревожности у 75% испытуемых выявлен ее высокий уровень.

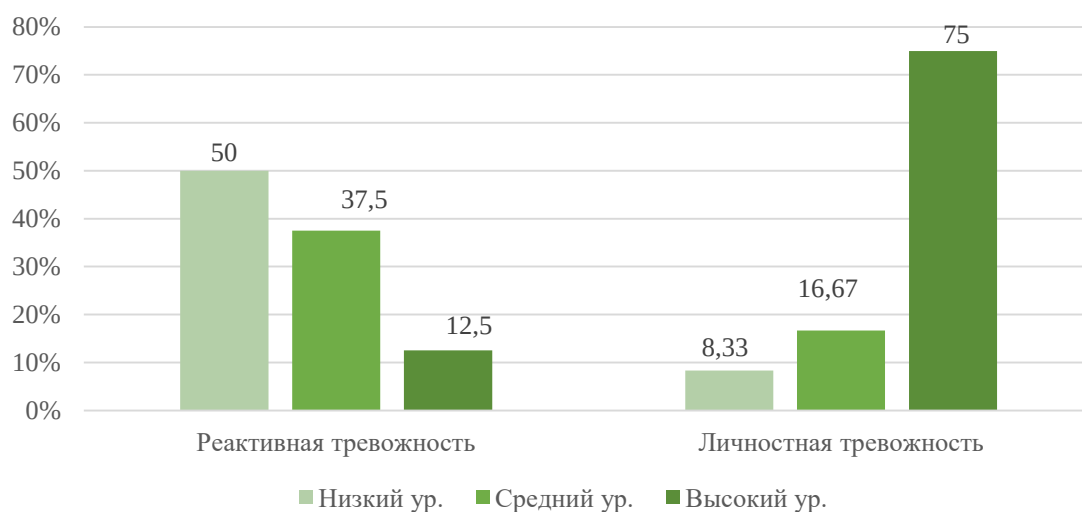


Рис. 4 Распределение студентов с нарушениями ОДА по уровню тревожности (в %)
Fig. 4 Distribution of students with musculoskeletal disorders by the level of anxiety (in %)

Снижение реактивной тревожности можно отнести к благоприятному действию обучения в вузе, расширению круга общения, развитию профессионализации, что способствует личностному росту. Укажем, что в Белгородском государственном национальном исследовательском университете в дополнение к принятой программе «Доступная среда в НИУ «БелГУ» на 2017-2021 гг.», нацеленной на повышение их доступ-

ности к образовательным программам и услугам вуза, начал систематически проводиться проект психологического сопровождения студентов-инвалидов под названием «Разработка и внедрение системы психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ». Кроме того, на факультете психологии действует Психологическая служба, которая активно заявляет себя во многих проектах помощи и психологического со-

проведения различных групп, участников образовательного процесса. Ее двери откры-

ты для свободного обращения и записи на консультацию всех желающих.

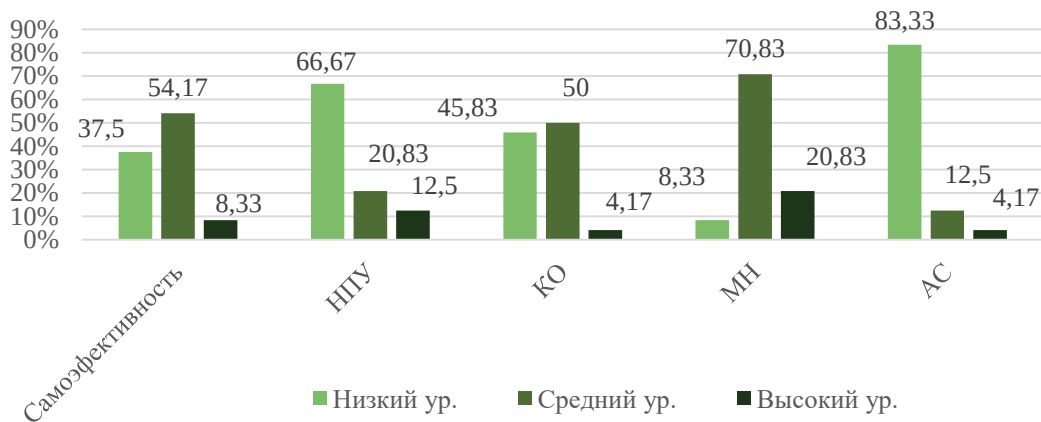


Рис. 5. Распределение студентов по показателям самоэффективности и адаптивности (в %)
Fig. 5 Distribution of students by self-efficacy and adaptability indicators (in %)

(Примечание: НПУ – нервно-психическая устойчивость; КО – коммуникативные особенности; МН – моральная нормативность; АС – адаптивные способности)

По субъективной оценке, личностной эффективности почти у 40% студентов-инвалидов с нарушениями ОДА наблюдались низкие значения и только у 8% – высокий, что также подтверждает снижение их уверенности в своих возможностях (рис. 5).

По показателям адаптации результаты были сходными с выборкой инвалидов безработных мужчин с приобретенными нарушениями ОДА.

Кроме того, выявлена обратная корреляция между показателями самоэффективности, адаптивности и тревожности обоих видов ($p \leq 0,01$).

Эмоционально-волевые особенности инвалидов, имеющих нарушения ОДА и регулярно занимающихся спортом. Наконец, рассмотрим третью выборку инвалидов с ПОДА, занимающихся спортом. У них все показатели жизнестойкости имели среднюю выраженность и не выходили за рамки нормативных значений.

Мы уделили особое внимание исследованию самоотношения в структуре самопринятия, характеризующему эмоциональную оценку своей личности. Было выявлено,

но, что у половины (50%) выборки данный показатель имеет низкие значения, остальная половина (50%) – средние. Другие компоненты выражены в средней степени.

При включении в анализ фактора жизнестойкости в зависимости от его разных уровней, различия самопринятия оказались статистически значимыми ($U=85$; $p \leq 0,01$). Так, имеющие высокий уровень жизнестойкости характеризовались средними значениями самопринятия – 55,6 баллов; средний, соответственно, – 62,4 балла; высокий – 29,5.

Прямые корреляционные связи выявлены высокого уровня самопринятия с высоким уровнем жизнестойкости ($r=0,560$; $p \leq 0,05$), также и низких ($r=0,485$; $p \leq 0,05$), среднего уровня жизнестойкости и низкого самопринятия ($r=0,672$; $p \leq 0,01$).

Прямая связь оказалась характерной для вовлеченности и самопринятия ($r=0,513$; $p \leq 0,05$); для принятия риска и самопринятия ($r=0,444$; $p \leq 0,05$).

По параметру саморегуляции все характеристики были выражены в пределах среднего уровня: планирования (5,8), моде-

лирования (5,8), программирования (5,7), оценки результатов (5,2), гибкости (6) и самостоятельности (6,7), общий уровень (29,7). Мы видим, что только по критерию самостоятельности, выявлены значительные расхождения с выборкой безработных мужчин-инвалидов (1,6), тогда как у регулярно занимающихся спортом он значительно выше (6,7 балла), но ниже, чем у здоровых безработных мужчин (7,8 балла). Возможно, что ситуация отсутствия работы наиболее значимо снижает именно этот показатель,

способствуя развитию компенсаторной иждивенческой позиции. Регулярные занятия спортом тренируют волевые качества личности, делают человека более автономным в отношении влияния окружающего мира, позволяют успешнее к нему адаптироваться.

Сходная картина обнаружена и по показателю психологического благополучия, в особенности критерию самопринятия в его структуре для лиц с ПОДА (рис. 6).

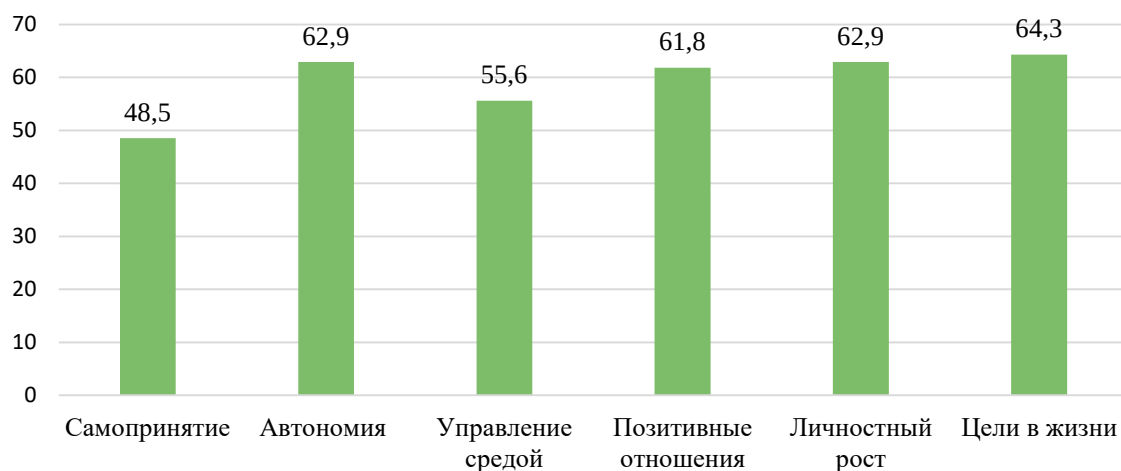


Рис. 6 Выраженность критериев психологического благополучия у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата (средние значения), %

Fig. 6 Expression of psychological well-being criteria in persons with musculoskeletal disorders (mean values), %

Таким образом, от 5% до 35% испытуемых, занимающихся спортом, не чувствуют своего психологического благополучия. Неудовлетворенность собственным телом у лиц с ПОДА наблюдается в целом в незначительной степени (не указывали на рисунках). Регулярные занятия спортом помогают повысить уровень самостоятельности в системе саморегуляции, жизнестойкости, психологического благополучия и снизить неудовлетворенность собственным телом.

Тем не менее, слабым местом является принятие ими себя такими, как есть, со всеми недостатками, принятие своего прошлого и настоящего (самопринятие), которое влечет за собой снижение волевых характеристик

жизнестойкости – вовлеченности и принятия риска.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Таким образом, для безработных с приобретенными нарушениями опорно-двигательного аппарата во взрослом возрасте особенностями эмоционально-волевой сферы являются: эмоциональные характеристики адаптационного потенциала (конфликтность, эмоциональная неустойчивость, вспышки агрессии), личности (эмоциональная неустойчивость, тревога), стиля саморегуляции поведения (негативная эмоциональная оценка жизненных целей и результатов, неуверенность в себе), самоактуализации (нежелание познавать новое) и жизнестойкости (чувство

беспомощности, отвергнутости жизнью, заброшенности людьми, угнетенное настроение, неверие в само эффективность); волевые особенности: адаптационного потенциала (неуспешная саморегуляция, подверженность психическим срывам), личности (неуважение к себе, недоверие к другим, закрытость в общении), стиля саморегуляции поведения (неспособность достигать целей, эффективно управлять собой, гибко перестраивать свое поведение), самоактуализации (безинициативность в поисковой активности, несамостоятельность) и жизнестойкости (невовлеченность в происходящее в мире и в себе, отсутствие смысла происходящего, стратегии жизни и иерархии ценностей).

Психологическими характеристиками эмоционально-волевой сферы студентов-инвалидов, имеющих нарушения здоровья в опорно-двигательном аппарате, выступают: эмоциональные характеристики – адаптивности (боязнь общения, недоверие людям, эмоциональная неустойчивость, конфликтность и агрессивность), самооффективности (ощущение своей неэффективности, неверие в успех) и тревожности (озабоченность и нервозность, ожидание угроз); волевые характеристики – адаптивности (тенденция к замкнутости, снижение поведенческой регуляции, неумение активно и успешно адаптироваться в ситуациях стресса), самооффективности и тревожности (дезорганизация воли вследствие постоянного действия неконтролируемых беспокойства и тревоги).

Таким образом, можно сказать, что психологическими характеристиками эмоционально-волевой сферы инвалидов, имеющих нарушения ОДА и регулярно занимающихся спортом, являются: эмоциональные характеристики – жизнестойкости (ощущение слабой вовлеченности в происходящее вокруг себя и в себе, боязнь трудностей и проявления инициативы), саморегуляции (положительная оценка своих умений самостоятельно ставить цели и добиваться результатов), самоотношения (в основном неинтересность самому себе, неверие в себя), самопринятия (раздражение и

презрение к себе), психологического благополучия (негативное и нестабильное отношение к себе, целям, будущему, недоверие людям), неудовлетворенности собственными частями тела (негативность эмоций, досада на имеющиеся физические дефекты); волевые характеристики – жизнестойкости (недостаток желания быть активным участником событий вокруг себя, в мире и в своей личности, недостаточное умение контролировать происходящее), саморегуляции (достаточно развитые умения самостоятельно ставить цели, планомерно и гибко с учетом обстоятельств идти к ним, используя внешние условия и внутренние ресурсы, адекватно оценивая результаты), самоотношения (несамостоятельность, непонимание себя), самопринятия (неприятие себя вместе с недостатками, таким, каков есть), психологического благополучия (неустойчивость картины внутреннего мира, размытость целей и будущего, недоверие людям), неудовлетворенность собственными частями тела (неприятие частей тела, где находится дефект, в большей степени ног).

В целом группа инвалидов с нарушениями ОДА варьирует по показателям эмоционально-волевой сферы в зависимости от таких факторов, как социальный статус (безработного или обучающегося в вузе и получающего возможность расширить и углубить свою профессионализацию), наличие приобретенной инвалидности либо инвалидности с детства, регулярные занятия спортом.

Наше исследование показало наличие совпадений по отдельным характеристикам с исследованиями, указанными нами во введении. Широкий спектр вариантов психологических особенностей инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата подчеркивает необходимость индивидуального подхода и глубокой диагностики их эмоционально-волевой сферы.

Заключение (Conclusions). Проведенное исследование показало, что эмоционально-волевые особенностями инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата (ПОДА) являются: сниженный уровень по-

казателей личностного адаптационного потенциала (адаптивных и коммуникативных способностей, нервно-психической устойчивости), открытости в общении и в целом общительности, умения самостоятельно планировать и регулировать свою жизнедеятельность, потребности познавать, вовлеченности и в целом жизнестойкости, самоуважения и самопринятия, ощущения своего благополучия и удовлетворенности своим телом; и, наоборот, повышенный уровень невротичности и личностной тревожности. Существуют прямые взаимосвязи характеристик жизнестойкости и самопринятия инвалидов с нарушением ОДА, и обратные – между самоэффективностью и нервно-психической устойчивостью, адаптацией и самоконтролем. Обнаружены различия эмоционально-волевых показателей в зависимости от наличия приобретенной инвалидности или инвалидности с детства, регулярных занятий спортом, обучения в вузе или статуса безработного.

Психологические особенности эмоционально-волевой сферы инвалидов с ПОДА определяются спецификой их инвалидности. Учет характера психологического состояния эмоционально-волевой сферы каждой группы инвалидов позволяет индивидуализировать и осуществить более эффективную психокоррекционную помощь. Эти характеристики учитывались при разработке и реализации дальнейшей психокоррекционной программы, построенной на сочетании системного, комплексного и индивидуального подходов.

Список литературы

- Бойко Г.Н. Критерий психологической эффективности реализации системы психолого-педагогического сопровождения в спорте инвалидов // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2010. № 2. С. 23-26.
- Бонкало Т.И., Гольцов А.В., Шмелева С.В. Особенности психологической адаптации инвалидов с поздним поражением опорно-двигательного аппарата // Вестник московского государственного областного университета. 2016. №4. С. 2-12.
- Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
- Гальчун Я.В., Сазонов Д.Н. Опыт создания психологической службы современного университета (на примере НИУ «БелГУ») // Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 27-28 октября 2017 г. / отв. ред. И.Б. Умняшова, И.В. Макарова. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ. НИУ ВШЭ, 2017. С. 114-119.
- Гольцов А.В., Шмелева С.В. Образ физического «Я» как фактор адаптивного ресурса личности инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата // Человеческий капитал. 2017. № 3(99). С. 102-103.
- Мещеряков А.И. Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами // Дефектология. 1973. № 3. С. 65-70.
- Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / Предисловие В. Н. Чулкова. М.: Педагогика, 1990.
- Ткачева В.В. Технология психолого-педагогической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ОВЗ: Монография. М.: Спутник +, 2014. 215 с.
- Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация. М.: Дашков и К°. 2006. 340 с.
- Becker H., Schaller J., "Perceived health and self-efficacy among adults with cerebral palsy" Journal of Rehabilitation. 1995. Vol. 61. P. 36-42.
- Benz M.R., Lindstrom L., Yovanoff P. "Improving Graduation and Employment Outcomes of Students with Disabilities", Predictive Factors and Student Perspectives, Research Article, 2000. available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290006600405> (Accessed 22 November 2020).
- Li L. Moore D. "Acceptance of disability and its correlates", *Journal of Social Psychology*. 1998. Vol. 138. P. 13-25.
- Razuvaeva T.N., Gut Y.N., Lokteva A.V., Pchelkina E.P. "The Problem of Psychological Rehabilitation of Persons with Disorders of the Musculoskeletal System Acquired in Adulthood", *Behav. Sci*. 2019. Vol. 9. P. 133, available at: doi: 10.3390/bs9120133 (Accessed 22 November 2020).
- Ruth A.W. Berry "Voices of experience: general education teachers on teaching students

with disabilities”, *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15: 6. P. 627-648, available at:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903278035> (Accessed 22 November 2020).

Schulz R., Decker S. “Long term adjustment to physical disability: The role of Social support, perceived control, and self-blame”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 198548, 11621172.

Test D.W., Mazzotti V.L., Mustian A.L., Fowler C.H., Kortering L., Kohler P., “Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students With Disabilities”, *Career Development for Exceptional Individuals*, Volume 32, Number 3 December, 2009. P. 160-181. available at: <http://cdei.sagepub.com> (Accessed 22 November 2020).

Федеральный реестр инвалидов (ФГИС ФРИ). Численность инвалидов в Российской Федерации, федеральных округах и субъектах Российской Федерации. URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost>. (дата обращения 20.08.2020, 01.12.2020).

References

Boyko, G.N. (2010), “A criterion of psychological effectiveness of the implementation of the system of psychological and pedagogical support in the sport of disabled people”, *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 2, 23-26. (In Russian).

Bonkalo, T.I., Goltsov, A.V. and Shmeleva, S.V. (2016), “Features of psychological adaptation of disabled people with late musculoskeletal disorders”, *Bulletin of the Moscow State Regional University*, 4, 2-12. (In Russian).

Vygotsky, L.S. (1995), *Problemy defektologii* [Problems of defectology], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

Galchun, Ya.V. and Sazonov, D.N. (2017), “The Experience of Creating a Psychological Service of a Modern University (on the example of Belgorod State University)”, *Psikhologicheskaya sluzhba universiteta: real'nost' i perspektivy, materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [The psychological service of the University: reality and prospects: materials of the First All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation], in Umnyashova I.B., Makarova, I.V. (ed.), FGBOU VO MGPPU. NIU VShE, Moscow, Russia, 114-119. (In Russian).

Goltsov, A.V. and Shmeleva, S.V. (2017), “The image of the physical “I” as a factor of the adaptive resource of the personality of disabled people with musculoskeletal disorders”, *Human capital*, 3 (99), 102-103. (In Russian).

Meshcheryakov, A.I. (1973), “Learning experience for children with multiple disabilities”, *Defectology*, 3, 65-70. (In Russian).

Skorokhodova, O.I. (1990), *Kak ya vosprinimayu, predstavlyayu i ponimayu okruzhayushchij mir* [How I perceive, imagine and understand the surrounding world], Pedagogika, Moscow, Russia.

Tkacheva, V.V. (2014), *Tekhnologiya psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi sem'e rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Technology of psychological and pedagogical assistance to the family with a child with disabilities, Intersectoral approaches in the organization of training and education of persons with disabilities], monograph, Sputnik +, Moscow, Russia.

Kholostova, E.I. and Dementieva, N.F. (2006), *Sotsial'naya reabilitatsiya* [Social rehabilitation], Dashkov & Co., Moscow, Russia.

Becker, H. and Schaller, J. (1995), “Perceived health and self-efficacy among adults with cerebral palsy”, *Journal of Rehabilitation*, 61, 36-42.

Benz, M.R., Lindstrom, L. and Yovanoff, P. (2000), “Improving Graduation and Employment Outcomes of Students with Disabilities”, *Predictive Factors and Student Perspectives, Research Article*, available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290006600405> (Accessed 22 November 2020).

Li, L. and Moore, D. (1998) “Acceptance of disability and its correlates”, *Journal of Social Psychology*, 138, 13-25.

Razuvaeva, T.N., Gut, Y.N., Lokteva, A.V. and Pchelkina, E.P. (2019), “The Problem of Psychological Rehabilitation of Persons with Disorders of the Musculoskeletal System Acquired in Adulthood”, *Behav. Sci.*, 9, 133, available at: DOI: 10.3390/bs9120133 (Accessed 22 November 2020).

Ruth, A.W. Berry (2011), “Voices of experience: general education teachers on teaching students with disabilities”, *International Journal of Inclusive Education*, 15:6, 627-648, available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903278035> (Accessed 22 November 2020).

Schulz, R. and Decker, S. (1985), “Long term adjustment to physical disability: The role of Social support, perceived control, and self-blame”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 11621172.

Test, D.W., Mazzotti, V.L., Mustian, A.L., Fowler, C.H., Kortering, L. and Kohler, P. (2009), "Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students With Disabilities", *Career Development for Exceptional Individuals*, Volume 32, Number 3 December, 160-181, available at: <http://cdei.sagepub.com> (Accessed 22 November 2020).

Federal'ny reestr invalidov (FGIS FRI) [Federal Register of Disabled Persons (FGIS FRI)] (2020), *Chislennost' invalidov v Rossijskoj Federatsii, federal'nyh okrugah i sub'ektah Rossijskoj Federatsii* [The number of disabled people in the Russian Federation, Federal districts and subjects of the Russian Federation], available at: <https://sfri.ru/analitika/chislennost.asp> (Accessed 20 August 2020 and 1 December 2020).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: The authors has no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Разуваева Татьяна Николаевна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и клинической психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Пчелкина Евгения Петровна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии, Белгородский

государственный национальный исследовательский университет.

Гут Юлия Николаевна, кандидат психологических наук доцент, зав. кафедрой возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Локтева Анна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General and Clinical Psychology, Belgorod State National Research University.

Evgeniya P. Pchelkina, Candidate of Social Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Clinical Psychology, Belgorod State National Research University.

Julia N. Gut, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University.

Anna V. Lokteva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Clinical Psychology, Belgorod State National Research University.

УДК 37.015.31

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-8

Будникова С.П. 

Особенности сетевой формы обучения в контексте становления профессиональной субъектности будущих педагогов

Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого,
пр. Ленина, 125, Тула, 300026, Россия
svpbu@yandex.ru

*Статья поступила 22 марта 2021; принята 10 июня 2021;
опубликована 30 июня 2021*

Аннотация. Сетевой, дистанционный формат в процессе профессиональной подготовки будущих учителей, реализованный как вынужденная мера в 2020 году, обнаружил особые аспекты в процессе формирования учебно-профессиональной деятельности и субъектности будущих педагогов. *Целью* являлось изучение того, как особая дистанционная форма построения учебного процесса воспринималась студентами и как она повлияла на структурные компоненты профессиональной субъектности. Участниками исследования стали 115 студентов всех курсов, обучающиеся в ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Из них 23 студента, проходивших профессионально-педагогическую практику в младших классах, были отнесены в отдельную группу, как получившие опыт реализации сетевого формата в профессиональной педагогической деятельности в качестве педагогов. Основным *методом* выступил количественный и качественный контент-анализ текста эссе студентов на тему «Мой опыт обучения через сетевые технологии», который позволил, используя рефлексивные механизмы, выявить субъективные переживания, особенности и динамику эмоционального состояния, характер мотивации и отношение к учебно-профессиональной деятельности и ее субъектам, тенденции в учебно-профессиональном общении. В *результате* исследования обнаружено, что сетевой формат обучения, как особая реальность 2020 года, значительно повлиял на характер и восприятие студентами результатов профессионального обучения. Были выявлены 6 наиболее интенсивно переживаемых студентами субъективно ощущаемых особенностей дистанционного, сетевого формата обучения. Качественное профессиональное образование требует в значительной степени непосредственного личностного контакта и проживания в со-бытийной учебно-профессиональной общности, как пространстве «субъектной встречи». Учебно-профессиональная общность, учебно-практическая деятельность, непосредственное учебно-профессиональное общение в значительной степени детерминируют становление профессиональной субъектности у будущих педагогов.

Ключевые слова: сетевое обучение; дистанционное обучение; удаленное обучение; субъектность; педагогическая субъектность; профессиональное обучение; мотивация; педагогическая деятельность; общность; педагогическая практика.

Информация для цитирования: Будникова С.П. Особенности сетевой формы обучения в контексте становления профессиональной субъектности будущих педагогов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №2. С. 102-114. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-8.

S.P. Budnikova 

E-Learning features in the context of future teachers' formation of professional subjectivity

Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University
125 Lenin Ave., Tula, 300026, Russia
svpbu@yandex.ru

*Received on March 22, 2021; accepted on June 10, 2021;
published on June 30, 2021*

Abstract. The network remote format in the process of professional training of future teachers, implemented as a forced measure in 2020, revealed special aspects in the process of forming educational and professional activities and subjectivity of future teachers. The purpose of this study was to find out how a special form of building the educational process was perceived by students and how it affected the structural components of professional subjectivity. The participants of the study were 115 students of all pedagogical courses studying at Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University. Among these, 23 students who completed professional teaching practice in the lower grades were assigned to a separate group, as they received experience in implementing the network format in professional teaching activities as teachers. The main method was a quantitative and qualitative content analysis of the text of the students' essay on the topic "My experience of learning through network technologies", which allowed, using reflexive mechanisms, to identify subjective experiences, features and dynamics of the emotional state, the nature of motivation and attitude to educational and professional activities and its subjects, trends in educational and professional communication. As a result of the study, it was found that the network format of training, as a special reality in 2020, has significantly affected the nature and perception of students' professional learning outcomes. The 6 most intensely experienced by students subjectively perceived features of the distance, network learning format were identified. High-quality professional education requires, to a large extent, direct personal contact and living in a co-existing educational and professional community, as a space of "subject meeting". Educational and professional community, educational and practical activities, direct educational and professional communication largely determine the formation of professional subjectivity in future teachers.
Keywords: e-learning; distance learning; remote learning; subjectivity; pedagogical subjectivity; professional training; motivation; teaching; community; teaching practice.

Information for citation: S.P. Budnikova (2021), "E-Learning features in the context of future teachers' formation of professional subjectivity", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (2), 102-114, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-8.

Введение (Introduction). В настоящий момент система образования повсеместно переживает процесс вынужденного молниеносного погружения всех своих уровней в дистанционный формат и сетевой, виртуальный мир. Тотальность, с которой она изменяется, в условиях уже длительно переживаемой пандемии COVID-19, показывает, что образовательное пространство уже не будет прежним. Дистанционная форма широко известна педагогам. Она активно использовалась, особенно в части образования взрослых людей, для повышения квалификации или фрагментами в общем и высшем образовании, поэтому уже не является новацией. В то же время следует понимать содержательные различия, стоящие за терминами «дистанционное обучение», «удаленное обучение» или «обучение посредством интернет-сетей». Например, «дистанционное обучение», «удаленное обучение» – это достаточно давнее изобретение, оно может быть реализовано даже через традиционную почту, когда задания пересылаются обучающемуся. В то время как «обучение посредством интернет-сетей» является одним из новых видов дистанционного обучения, обладающего известными преимуществами, для которого характерно погружение в квазиреальность, ограничивающее естественный физический контакт, создающее условия для исключительной скорости получения информации и иллюзию присутствия, дающее ощущение значительной свободы, публичности или приватности и в то же время контроля.

Скорость получения и обмена информацией – едва ли не главное из основных достоинств виртуального пространства. С одной стороны, – быстро; с другой – зачастую поверхностно и ложно. Не редко в учебной практике преподаватели сталкиваются с проблемой, когда обучающиеся не понимают критериев и алгоритмов поиска достоверной, проверенной информации. Цифровое пространство перенасыщено случайными образами и подчас фейками. Это не может не приводить к искажению реальной картины мира у пользователя, пред-

ставлений человека о себе, что особенно патологично для ребенка, юноши, девушки.

Интересная особенность работы с информационным сетевым контентом состоит в том, что отсутствует необходимость хранить его в своей памяти. В любой момент нужные сведения можно вновь запросить через поисковые системы. Соответственно, нет логического основания формировать дублирующий объем личных знаний. Ценность знания как такового нивелируется, оно уже не отличается от информации, к его поиску не надо прилагать больших усилий, а порой и малых тоже. Это обстоятельство осложняет формирование учебной мотивации и процесс обучения, в целом.

Так как в сетевом мире скорость удовлетворения потребностей, прежде всего, информационных, становится определяющей ценностью, то именно это обстоятельство препятствует адекватному анализу целей и последствий их достижения. Нарастающий «информационный шум», сенсорная перегрузка рассеивает внимание, «не остается времени подумать». Отсутствие осознания смыслов приводит к невозможности отдавать полноценный отчет и о своих действиях и, соответственно, нести за них ответственность. В таких условиях создаются предпосылки для формирования «шаблонного мышления», а также формального безынициативного отношения к деятельности.

При этом совершенно очевидно, что в настоящее время и в будущем виртуальные, дистанционные, сетевые технологии в силу своих возможностей будут играть в образовании серьезную роль.

В течение нескольких лет достаточно активно входит в научный оборот термин «сетевая личность». Приходится переосмысливать не только постоянно трансформирующие реальность технологические процессы, но и то влияние, которое они оказывают на человека и те изменения в деятельности и коммуникационной активности, которые они вызывают (Ахаян, 2017; Орлов, Орлова, 2018). На наш взгляд, это не может не воздействовать на характер процесса

профессиональной подготовки и становление профессиональной субъектности у будущих педагогов. Находясь внутри этих изменений, сложно представить весь масштаб последствий, однако понимание неотвратимости последующей перестройки образовательной системы определяет необходимость осмыслить получаемый опыт.

Исследуемые нами пути становления профессиональной субъектности педагогов в настоящих условиях, где почти отсутствует непосредственный, живой контакт участников образовательного процесса и ограничены традиционные образовательные формы, дают уникальную возможность лучше понять природу ее становления, которая определяется деятельностью личности и социально-профессиональной общностью. Однако деятельность и общение в виртуальном и реальном пространстве значительно отличаются. Правила и формы, по которым они организуются в сетях, иные, что оказывает влияние на личность и на ее субъектные характеристики. Деятельность в сети не требует почти никакой физической активности, так как нет условий для ее реализации. Общение становится опосредованным и ограниченным, наблюдается иное отношение к организации публичности и приватности. Отличаются и этические нормы, которыми регулируется сетевое общение. Многие традиционные ограничения и правила там не работают (Зубофф, 2020). К тому же, социальные сети не только позволяют проектировать виртуальное пространство, но и само отображение, в широком смысле слова, погружающей в виртуальный мир личности.

В начале эпохи сетевой реальности люди, соприкасающиеся с ней, практически калькировали свою личность и привычные, усвоенные ими, социальные нормы и в виртуальной реальности. Постепенно стала наблюдаться тенденция, когда у одного человека мы можем обнаружить несколько сетевых образов, «аватаров», обладающих очевидной автономией относительно друг друга. Переход человека, его личности в виртуальный мир требует «оцифровки» его

сущностных и мировоззренческих характеристик. Человек в сети «жонглирует» своими основными социальными ролями, свойствами, обладая, например, возможностью не идентифицировать или частично идентифицировать их со своими реальными. Это предоставляет огромную свободу и в тоже время позволяет игнорировать ответственность, присущую действиям в объективной реальности. Следовательно, возникает вопрос о степени и характере субъектности в сети и влиянии деятельности в виртуальном пространстве на ее развитие.

Так, в начале организации сетевой дистанционной формы (в марте 2020 г.) преподаватели ТГПУ им. Л.Н. Толстого, да и других образовательных организаций, столкнулись с тем, что студенты входили на сетевые занятия под весьма экзотичными «никами» и «аватарами», которые никак не соотносились с истинными данными; а нежелание сопровождать свое присутствие реальным видео, вызывало серьезные проблемы идентификации посетителей.

В этой связи актуальным является рассмотрение понятий свободы и ответственности, которые являются неотъемлемыми характеристиками субъекта деятельности. Ответственность определяется как отношение зависимости от чего-либо и воспринимаемого как определяющее основание при принятии решений или совершении действий, как способность отвечать за свои поступки и их последствия. Традиционно ответственность помимо деятельности в психологии сопряжена с категориями: «чувство», «отношение», «поступок», «поведение», а также «черта личности», то есть понятиями, характеризующими личностную активность и зрелость. Она может быть масштабирована в диапазоне от поведенческой, личностной, экзистенциальной, ситуативной до социальной и исторической и соотносится с волей, дисциплиной, а ее движущей силой становится мотивация (Бутаева, 2019). Ответственность регулирует деятельность человека в соответствии с требованиями общественной морали и нравственности и плохо сочетается с анонимно-

стью. Свобода же без ответственности становится антиморальной и антиобщественной. В сети, безусловно, человек может сам регулировать и, иногда довольно жестко, меру своей ответственности, налагая на себя нравственные ограничения, но для этого он должен понимать и принимать меру общественного блага, смыслы своей деятельности, быть достаточно зрелой личностью, обладающей развитой неситуативной ответственностью, характеризующейся значительным уровнем самопознания и самореализации, а также прогностическими свойствами. Особая уязвимость виртуальных сетей обнаруживается, когда молодой человек, и особенно школьник, несмотря на виртуальное присутствие многих других, не в полной мере ощущает и, соответственно, понимает свою публичность, меру социальной и личной ответственности.

Помимо этого, в процессе реализации сетевого обучения педагога, в том числе и ТГПУ им. Л.Н. Толстого, столкнулись с проблемой дисциплины, посещаемости, реальной включенности в процесс обучения. Повсеместно распространенной практикой оказалось формальное подключение студентами техники при их фактическом отсутствии на занятии, когда обучающийся, например, продолжает спать или занимается иными делами. Были зафиксированы попытки некоторых студентов сорвать занятия, подключив другой информационный или развлекательный контент, эпизоды весьма циничного поведения, позже они объясняли это попыткой пошутить, явно не отдавая в полной мере отчет о последствиях своего поведения и не понимая степени ответственности.

Сетевое обучение, как особый формат, серьезно ограничивающий традиционные формы контроля деятельности студентов, предоставил широкие возможности для манипуляций и учебной недобросовестности (Лиги, Трасберг, 2014; Яковлев 2016). Специфические характеристики сетевого обучения неожиданно ярко выявили у некоторых обучающихся недостаточную личност-

ную, социальную зрелость и проблемы с общей субъектностью.

Можно сравнить положение человека в сети с одиночеством в толпе, и здесь могут быть обнаружены те закономерные аспекты поведения людей, о которых более ста лет назад писал Г. Лебон в «Психологии толп». Сетевой мир трансформирует объективную социальную реальность, уже можно говорить и о смене парадигмы социального функционирования, спровоцированного виртуальным пространством. Обозначенные особенности сетевого пространства серьезно влияют на деятельность погруженного в них человека, процесс его обучения. При этом сформированность и жесткость субъектной позиции находятся в прямой зависимости от зрелости и автономности самой личности, которая, по-видимому, теперь наступает позднее (ElMaarouf, Belghazi, Maarouf, 2020; Mohr, Mohr, 2017). Все эти обстоятельства не могут не сказываться на структурных компонентах и результатах деятельности. В силу обозначенных факторов для нас значимым является вопрос: как удаленное онлайн обучение влияет на формирование профессиональной субъектности у будущих педагогов и каковы риски или возможные преимущества?

Целью данного исследования являлось изучение того, как особая форма дистанционного построения учебного процесса воспринималась студентами и как она повлияла на структурные компоненты профессиональной субъектности.

При исследовании процесса становления профессиональной субъектности в условиях адаптации студентов к новой форме обучения, был определен ряд значимых для изучения факторов: отношение студентов к организации учебно-профессиональной деятельности и ее рефлексия, характер мотивации, ответственности, вопросы реализации учебно-профессионального общения и взаимодействия, понимание рисков и потенциальных возможностей новых форм.

Материал и методы (Methodology and methods). В исследовании принимали

участие 92 студента ТГПУ им. Л.Н. Толстого всех курсов, обучающихся по УГСН 44.00.00 и 23 студента 4 курса, с которыми была организована особая работа по изуче-

нию профессиональной субъектности на протяжении 4 лет. В табл. 1 указаны количественные характеристики выборки.

Таблица 1

Количественные характеристики выборки

Table 1

Qualitative characteristics of the sample

№ п/п	Основные характеристики	%	Чел.
1.	Пол:		
	Женский	83,5	96
	Мужской	16,5	19
2.	Курс		
	1	13	15
	2	20	23
	3	15,6	18
	4	36,6	42
	5	14,8	17

Будущим педагогам было предложено в эссе по теме «Мой опыт обучения через сетевые технологии» изложить свой опыт образования в дистанционном, сетевом формате, который был у них реализован, определив его сильные и слабые стороны, риски и возможности. Посредством количественного и качественного контент-анализа текста выявлялись внутренние переживания, оценивалось эмоциональное состояние обучающихся. Были определены единицы содержания текста, позволяющие распределить полученную информацию на отдельные группы по заранее заданным критериям, в качестве которых выступали «рефлексия учебной и профессиональной деятельности в новых условиях», «оценка ее особенностей, в сравнении с традиционным обучением», «динамика мотивации», «изменения характера учебно-профессионального общения», «предложения по оптимизации процесса обучения».

Эссе – выражение очень личного и субъективного мнения. В этом есть известные сложности для исследователя, но и явный потенциал, особенно если мы хотим понять, как проживали и переживали сетевое обучение участники исследования. То, как они рассуждали и аргументировали,

подбирая факты, выгодно подтверждающие их тезисы и нивелирующие контраргументы, очень показательно иллюстрировало подлинное отношение к предложенной проблематике и личные особенности. Рефлексия выступила не только инструментом диагностики, но и фактором осознания и развития для студентов. Исследование вызвало у них активный отклик. Они рефлексировали собственную образовательную деятельность, поднимали проблемы мотивации, делились своими наблюдениями о возможности формирования в таких условиях практических умений и навыков, и даже рассуждали об экономической и противоэпидемиологической эффективности. Те, кто оказался на педагогической практике, анализировали не только свою деятельность, но работу, организуемую ими в условиях дистанта со школьниками, задавались неожиданно серьезными, «стратегическими» вопросами смыслов и целей образования.

Результаты и их обсуждение (Research Results and Discussion). Проведенные исследования показали, что, несмотря на достаточно хорошее владение техническими аспектами организации дистанционного обучения, значительная часть – 64,8% студентов будущих педагогов,

участвовавших в опросе, испытывали существенный стресс. Все они сошлись во мнении, что сетевой формат, особенно, если он длительный, изменяет характер обучения и влияет на его результаты.

62% (57 чел.) предположили неблагоприятное влияние, 23% (21 чел.) не смогли высказать однозначного мнения, а 15% (14 чел.) обнаружили большой потенциал и много позитивного. Был даже поднят вопрос 11% (10 чел.) респондентов о смысле наличия учителя, где студенты предположили возможность замены в будущем реального педагога универсальной обучающей программой или программами. Однако, только 2 человека посчитали эту идею позитивной.

Большинство студентов обнаружили, что сетевая форма обучения максимально комфортна, но старшекурсники указали на её уязвимость, пояснив, что «зона комфорта» «расслабляет» и «уже нет желания что-то делать», «хочется минимизировать» учебные усилия.

Многие студенты испытывали мотивационную дезориентацию, особенно те из них, которые полагали, что сетевая форма обучения будет недолгой – «пару недель», однако, когда они осознали, что это не так, то испытывали фрустрацию, нежелание учиться, переживая ощущение «фальшивости» и «неполноценности» сетевого обучения. Часть из них – 37% (34 чел.) постепенно постарались свыкнуться с мыслью о долгосрочной перспективе такого образования и настроиться на учебу, остальные 22% (20 чел.) переживали отчуждение, апатию, лень и не видели смысла в образовании. При этом указывали на ослаблении учебной мотивации, равно как и волевой активности, чему способствовали максимальный физический комфорт и почти полное отсутствие трудностей в реализации процесса учения. Студенты отмечали, что «управление временем и самодисциплина также были серьезно затруднены, но при этом было много соблазнов отвлечься и отключиться от сети под вполне благовидным предлогом», что «становится гораздо приятнее и интереснее

тратить время на сетевые развлечения, нет привычного внешнего контроля».

Большинство опрошенных утверждало, что «отсутствие традиционных контактов негативно сказывается на общении и характере взаимоотношений в студенческой группе и с преподавателями». Некоторые, рефлексируя свой опыт, замечали: «Мы как будто находимся в прозрачных коконах. С одной стороны, все всех видят, а с другой стороны мы не вместе». Примечательно, что студенты 1 и 2 курсов по-другому оценили эту ситуацию, многие из них не видят существенных проблем в отсутствии офлайн общения. Значительный опыт сетевого проживания у многих из них приводит к тому, что при прочих равных условиях для общения и деятельности в реальном пространстве и виртуальном, они склоняются ко второму и видят больше положительных для себя моментов. Первый из которых – физический комфорт. Две трети студентов отметили неудовлетворенную потребность в практической деятельности. В силу особенностей формата и предоставленного времени было проблематично на семинарских и практических занятиях высказаться, не было возможности провести «нормальные» дискуссии, отработать навык публичного выступления и установления контакта с аудиторией. Почти половина обучающихся отметили ухудшения в качестве формируемых профессиональных знаний и умений, но при этом отметили возросшую нагрузку. Часть студентов считают, что после окончания дистанционного и сетевого формата обучения, в котором они, на их взгляд, пребывали достаточно долго, некоторое время испытывали скованность при возвращении к традиционной форме взаимодействия.

Студенты 4 курс ТГПУ им. Л.Н. Толстого (23 человека), определенные нами в качестве экспериментальной группы, с которыми организована работа по исследованию процессов формирования профессиональной субъектности педагога, также были привлечены к исследованию характера адаптации к новому формату обучения.

Таблица 2

Проблемы, отмеченные студентами при дистанционном, сетевом обучении

Table 2

Problems noted by students in remote, online learning

№ п/п	Основные проблемы и последствия сетевого обучения	%	Чел.
1.	Негативные последствия для общения и характера взаимоотношений в студенческой группе и с преподавателями	82	75
2.	Неудовлетворенная потребность в практической деятельности	72	66
3.	Увеличение учебной нагрузки	63	58
4.	Мотивационная дезориентация	59	54
5.	Ухудшение качества формируемых профессиональных знаний и умений	45	44
6.	Трудности реадaptации к традиционному обучению после окончания дистанционного, сетевого	12	11

В 7 семестре у них состоялась профессионально-педагогическая практика в школах, где обучение шло частично в сетевой форме. Почти все студенты этой группы отметили – комфорт, эпидемиологическую безопасность, указывая на оправданность этой чрезвычайной меры. В качестве положительных моментов большинство студентов – 87% (20 чел.) – указали на физический комфорт и, как следствие, снижение стресса; 74% (17 чел.) – на доступность, которую они объясняли возможностью выходить на занятия из любой географической точки, где есть интернет. Все студенты обозначили и положительные и отрицательные стороны, но большинство 82% (19 чел.) выразили мнение, что проблемные моменты, проявившиеся в ходе такого обучения, все же преобладают над достоинствами. Было указано на сложности с самомотивацией и самоорганизацией – 70% (16 чел.). Отсутствие возможности полноценного участия в практических, семинарских занятиях для 82% (19 чел.) оказалось серьезным ограничением в процессе формирования умений и навыков. Более половины (52% (12 чел.)) считают, что они получили меньше знаний и хуже, чем могли бы, сформировали практические умения в период дистанта. Большую нагрузку и, как следствие, усталость от од-

нотипной активности отметили 65% (15 чел.). Студентам не хватало общения и традиционного взаимодействия 78% (18 чел.), они указали, что периодически переживали одиночество и грусть 40% (9 чел.). Многим не хватало эмоциональной окраски получаемых знаний. Удивительно, но экспрессивная часть, которая обычно рассматривается как побочная, незначительная составляющая в процессе получения занятий, оказалась очень важна для студентов (Стейн, Бук, 2007). Они утверждали, что эмоции, передаваемые в процессе непосредственного взаимодействия в образовании, позволяли настроиться и лучше запомнить учебный материал.

Особому анализу студенты подвергли свой опыт педагогической деятельности на практике в школах. Для большинства – 78% (18 чел.) – это была первая проба себя в профессии в качестве учителя, да и проходила она в особых условиях, и, хотя большинство школ и младших классов в этот период в Тульском регионе работали очно, однако периодически некоторые классы или отдельные ученики, педагоги уходили на карантин, и тогда традиционную форму приходилось заменять или совмещать с дистанционной, сетевой. Для 48% (11 чел.) студентов практика переросла в постоянную

занятость, их попросили остаться в школе в качестве учителей, так как на фоне пандемии возникли кадровые сложности в образовательных организациях.

Анализируя свой опыт, для многих первой педагогической деятельности в период пандемии, большинство студентов 91% (21 чел.) оказались вполне удовлетворены и, не смотря на стресс, не разочарованы в профессии. Практика показалась необыкновенно интересной, позволила проявить себя, предоставив определенную творческую свободу, несмотря на то, что была достаточно сложной и необычной – 44% (10 чел.). Однако вместе с тем студенты отмечали и возникавшие у детей сложности, которые во многом перекликались с их собственными при обучении в дистанционном формате. Наиболее проблемным для большей части практикантов была работа с учениками по формированию учебной мотивации (табл. 2). При том отмечалось, что чем младше класс, в котором учатся школьники, тем сложнее было решать эту задачу. Важности для формирования внешней позитивной мотивации и необходимые для ее развития, социальный контекст, публичность и классное детское сообщество, безусловно, важные факторы, определённые студентами, как недостаточно возможные к реализации в дистанционном, сетевом формате. Хорошо известно, что внешняя и внутренняя позитивная мотивация в своем единстве составляют исключительно важный компонент становящейся в младшем школьном возрасте, учебной деятельности детей, и упустить его из внимания – значит осложнить в последующем весь процесс учения.

Еще одной сложностью для большинства практикантов стала необходимость адаптации методики обучения. Они столкнулись с проблемой невозможности эффективного переноса традиционных способов преподавания в сетевой формат. Необходимо было достаточно быстро адаптировать их для цифровой среды, при этом максимально стараться сохранить содержательный потенциал, изучаемого с ребятами материала.

Стоит отметить, что многие студенты оказались вполне удовлетворены тем, что смогли через разработку инновационных занятий творчески проявить себя (Rotova, 2018). Но все же достигать поставленных целей и высокой успеваемости в измененных образовательных условиях оказалось нелегко. Серьезной проблемой для почти половины практикантов стало снижение общей успеваемости и заинтересованности школьников в обучении (табл. 2).

Особая категория трудностей была связана с поддержанием учебной дисциплины. Большинству практикантов оказалось сложно удерживать внимание детей на экранах с учебной информацией. Ученики шалили, пользуясь подчас возможностями анонимности, а порою и вовсе отключали компьютер. Часто требовалось участие родителей, которые не всегда грамотно могли организовать взаимодействие своего ребенка с «обучающей машиной». Значительной части учеников требовалась помощь подготовленного взрослого, и не всегда даже родители могли успешно справиться с техникой. Это обстоятельство становилось дополнительным источником стресса практически для всей семьи.

Особым аспектом, требующим пристального внимания, практиканты посчитали отсутствие живого ежедневного взаимодействия между учениками класса. Они отметили, что для детей начальной школы очень важен личный контакт с учителем и другими детьми, в пространстве которого они социализируются: «В условиях дистанционной формы все это превращается в бутафорию, подделку», «Физический контакт важен для человека, тем более для ребенка – взять за руку, обнять, утешить, ободрительно похлопать по плечу, – все это невозможно сделать через экран», «Сетевая реальность эффективно создает иллюзию объединения людей, но фактически их разъединяет». По их мнению, отсутствие физического взаимодействия нарушает и процесс формирования классного коллектива (табл. 3).

Таблица 3

**Оценка студентами-практикантами основных рисков при работе
в дистанционной и сетевой форме с младшими школьниками**

Table 3

**Assessment of the main risks by students-interns when working remotely
and online with primary school students**

№ п/п	Основные сложности	%	Чел.
1.	Сложности при работе над формированием учебной мотивации младших школьников	87	20
2.	Необходимость адаптировать методики обучения для сетевого формата	87	20
3.	Нарушение процесса формирования классного коллектива	65	15
4.	Снижение общей успеваемости школьников	44	10

Отмечалось, что «в условиях дистанта свои потребности в обучении ребенок может вполне эффективно удовлетворять и без одноклассников, и постепенно коллектив класса становится ему вовсе не нужен». При этом «дети, у которых и до этого были сложности в организации социального взаимодействия, всё больше закрываются от мира и выходить из «зоны комфорта», чтобы налаживать контакт, возможно, идти на компромиссы, уступать или доказывать правоту, не намерены». Сетевая форма обучения, по мнению практикантов, плохо влияет на психическое и физическое здоровье детей. При этом вполне справедливо указывали, что «ранее время, проведенное ребенком у экранов компьютеров и гаджетов, четко регламентировалось минутами, теперь же все или почти все запреты сняты, и дети перегружают свои зрительные органы, длительно работая с мониторами костно-мышечный аппарат пребывает долго в статичных, не физиологичных позах». К тому же не у всех семей оказались комфортные условия для обеспечения учебными местами и удобными компьютерами порой сразу нескольких детей.

«Сетевой, дистанционный формат – это хороший выход для болеющих и детей с ОВЗ, а также в условиях отсутствия нужного преподавателя, например, в недоукомплектованной педагогами сельской школе», что отметили 78% (18 чел.). По мнению

студентов, «массовое школьное обучение тяжело полноценно реализовать сетевым образом», «крайне проблематично качественно организовать учебную работу всех учеников класса». Однако такой способ вполне эффективен как индивидуальный, когда необходимые условия организации взаимодействия находятся под постоянным контролем педагога.

Можно утверждать, что студенты-практиканты экспериментальной группы ответственно подошли к анализу ситуации сетевого образования, постарались адаптироваться сами и впоследствии на практике помогали привыкнуть к новой форме обучения своим ученикам, при этом достаточно профессионально рассуждая о проблемах и возможностях. Свидетельством высокой степени личностной и профессиональной мотивации, педагогической субъектности стало то, что почти половина из них осталась после профессиональной практики работать в школе.

Заключение (Conclusions). Виртуальный, искусственный мир уже серьезно определяет нашу жизнь и в дальнейшем, влияние его будет только нарастать. Человек, погруженный в него, судит о своей жизни, сквозь призму окружающих его в сетевом мире довольно специфических, подчас специально сгенерированных третьим лицом, стимулов, в силу этого свобода принятия им решений, а, следовательно, и

ответственность, как и полноценная субъектность, ставятся под вопрос.

Резюмируя опыт погружения студентов в дистанционный формат и сетевое пространство обучения и его влияние на процессы изучения становления педагогической субъектности, полагаем, что он расширяет наши представления о природе деятельности и субъектности. Изменившиеся условия деятельности серьезно повлияли на нее, а также на характер мотивации, формы взаимодействия и стратегии общения между всеми участниками образовательного процесса (Будникова, 2020). Можно констатировать, что часть обучающихся была дезориентирована, некоторые демонстрировали проявление защитных механизмов, явно переживая значительный стресс, но были и те, кто достаточно эффективно адаптировался. Наряду с бесспорными достоинствами дистанционной сетевой формы, такими как: эпидемиологическая безопасность, доступность, скорость получения информации, комфорт, экономичность, обнаружились и серьезные ограничения. Нами были зафиксированы вполне ожидаемые трудности, связанные с сохранением учебной мотивации, сложности в качественной организации практических занятий. Помимо этого, студентам не хватало полноценного общения, контакта с преподавателями и однокурсниками. «Мы стали молчаливыми» – обозначила итог дистанционного периода одна из опрошенных студенток.

Студенты старших курсов, имеющие опыт педагогической деятельности, а также участники экспериментальной группы, оказались менее дезориентированными и старались эффективно адаптироваться к новым условиям, демонстрировали большую личностную и деятельностьную субъектную зрелость, что было хорошо заметно по особенностям анализа характера своей учебы и педагогической практики в нестандартных условиях.

На примере дистанционного, сетевого формата обучения стало очевидно, насколько необходима организация качественного взаимодействия, проживание совместного

опыта, полноценного общения и проживания в со-бытийной учебно-профессиональной общности и пространства «субъектной встречи», где происходит мировоззренческое обогащение и обмен практиками, где реализуется возможность проявить себя и идет живой обмен знаниями и практиками.

Качественное профессиональное педагогическое образование требует и непосредственного личностного контакта, и учебно-практической деятельности, для сохранения преемственности поколений, педагогических традиций. Необходимо избежать утраты гуманистического основания педагогической деятельности и расчеловечивания, поэтому важен настоящий человеческий контакт, событийная общность и совместная деятельность. И если мы ставим целью формирование полноценной профессиональной субъектности у педагога, то полученный опыт вынуждает искать универсальные, приемлемые и в сетевой и стандартной реальности, технологии развития субъектности.

Список литературы

Ахayan А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // The Emissia. Offline Letters. Электронное научное издание (педагогические и психологические науки) Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017. С. 8.

Белинская Е.П. Интернет и идентификационные структуры личности // Социальные и психологические последствия применения информационных технологий. URL: <http://banderus2.narod.ru/70244.html> (дата обращения: 17.12.2020).

Будникова С.П. Учебно-профессиональная общность как пространство развития профессиональной субъектности // Педагогика и психология образования. 2020. № 4. С. 137-152. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-4-137-152.

Бутаева У.А. Неситуативная ответственность как важный критерий зрелости // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 35-40.

Зубофф Ш. Эпоха надзирающего капитализма. Борьба за будущее человечества на грани

реальности (С. Катукер пер. с англ.) // Семь искусств, 2020. URL: <http://7i.7iskusstv.com/y2020/nomer7/zuboff/> (дата обращения: 20.10.2020).

Лиги М., Трасберг К. Причины недобросовестности в учебе и представления студентов о правилах поведения // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 184-208. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-184-208.

Орлов А.А., Орлова Л.А. Характеристика «сетевой» личности как инновация в структуре содержания педагогического образования // Педагогика. 2018. № 7. С. 12-23.

Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: Монография / под ред. А.В. Мудрик. М.: МПГУ, 2011. 400 с.

Стейн С.Дж., Бук Г.И. Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. М.: Баланс Бизнес Букс, 2007. 384 с.

Яковлев В.Ф. Противодействие академической нечестности студентов при дистанционном обучении // Открытое и дистанционное образование. 2016. № 61(1). С. 14-19. doi: 10.17223/1609544/61/2.

El Maarouf M.D., Belghazi T. El Maarouf F. COVID-19: A Critical Ontology of the present, Educational Philosophy and Theory. 2020. DOI: 10.1080/00131857.2020.1757426.

Loes C.N., Salisbury M.H., Pascarella E.T. Student perceptions of effective instruction and the development of critical thinking: A replication and extension. Higher Education. 2015. №5. 823-838. DOI: 10.1080/0022 1546.2017.1291257.

Mohr K.A.J., Mohr E.S. Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment, Journal on Empowering Teaching Excellence. 2017. №1. 9-28. DOI: 10.15142/T3M05T.

Rotova N.A. Development of independence among future primary school teachers by applying interactive learning methods, Journal of Education and e-Learning Research. 2018. 5(2), 118-121. DOI: 10.20448/journal.509.2018.52.118.121.

Suler J. «The Online Disinhibition Effect». Cyber Psychology & Behavior. 2004. 7 (3). 321-326 available at: https://www.researchgate.net/publication/8451443_The_Online_Disinhibition_Effect. DOI: 10.1089/1094931041291295 (дата обращения: 01.12.2020).

Verpoorten D., Parlascino E., André M., Schillings P., Devyver J., Borsu O., Van de Poël J.F., Jerome F. Blended learning-Pedagogical success factors and development methodology. University of Liège, 2017Belgium: IFRES, available at: <http://hdl.handle.net/2268/209645> (дата обращения: 15.11.2020).

References

Akhayan, A.A. (2017), "Network personality as a pedagogical concept: an invitation to reflection", *The Emissia. Offline Letters*, Sankt-Peterburg, 8. (In Russian).

Belinskaja, E.P. "The Internet and identity structures of the individual", *Sotsial'nye i psikhologicheskie posledstvija primeneniya informatsionnyh tekhnologij*. <http://banderus2.narod.ru/70244.html> (Accessed 17 December 2020).

Budnikova, S.P. (2020), "Educational and professional community as a space for the development of professional subjectivity", *Pedagogika i psikhologija obrazovanija*. 4, 137-152. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-4-137-152. (In Russian).

Butaeva, U.A. (2019), "Non-situational responsibility as an important criterion of maturity", *Problemy sovremennogo obrazovanija*. 1, 35-40. (In Russian).

Zuboff, Sh. (2020), *Epokha nadzirajushhego kapitalizma. Bor'ba za budushhee chelovechestva na grani real'nosti* [The era of supervising capitalism. The struggle for the future of humanity on the verge of reality], Transl. by Katukov S. Sem'iskusstv. <http://7i.7iskusstv.com/y2020/nomer7/zuboff/> (Accessed 20 October 2020).

Ligi, M., Trasberg, K. (2014), "The reasons for bad faith in studies and students' ideas about the rules of behavior", *Voprosy obrazovanija*. 4, 184-208. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-184-208. (In Russian).

Orlov, A.A. and Orlova, L.A. (2018), "Characteristics of the "network" personality as an innovation in the structure of the content of pedagogical education", *Pedagogika*, 7, 12-23. (In Russian).

Pleshakov, V.A. (2011), *Teoriya kibersotsializatsii cheloveka* [Theory of human cybersocialization], in A.V. Mudrik (ed.), MPGU, Moscow, Russia.

Stein, S. Dzh. and Buk, G.I. (2007), *Preimushhestva EQ. emotsional'nyj intellekt i vashi uspekhi*, [EQ benefits. Emotional intelligence and your success], Balans Biznes Buks. (In Russian).

Yakovlev, V.F. (2016), "Countering academic dishonesty of students in distance learning", *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 61(1), 14-19. DOI: 10.17223/1609544/61/2. (In Russian).

El Maarouf, M. D., Belghazi, T., and El Maarouf, F. (2020), COVID – 19: A Critical Ontology of the present. *Educational Philosophy and Theory*. DOI: 10.1080/00131857.2020.1757426.

Loes, C.N., Salisbury, M.H., and Pascarella, E.T. (2015), *Student perceptions of effective instruction and the development of critical thinking: A replication and extension*. Higher Education, 5, 823-838. DOI: 10.1080/0022 1546.2017.1291257.

Mohr, K.A.J. and Mohr, E.S. (2017), Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1, 9-28. DOI: 10.15142/T3M05T.

Rotova, N.A. (2018), Development of independence among future primary school teachers by applying interactive learning methods. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 118-121. DOI: 10.20448/journal.509.2018.52.118.121.

Suler, J. (2004), «The Online Disinhibition Effect». *Cyber Psychology & Behavior*. 7(3), 321-326. available at: <https://www.researchgate.net/publication/8451443> (Accessed 1 December 2020). DOI: 10.1089/1094931041291295.

Verpoorten, D., Parlascino, E., André, M., Schillings, P., Devyver, J., Borsu, O., Van de Poël and J.F., Jerome, F. (2017), *Blended learning -*

Pedagogical success factors and development methodology. University of Liège, Belgium: IFRES, available at: <http://hdl.handle.net/2268/209645> (Accessed 15 November 2020).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author have no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Будникова Светлана Петровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики факультета психологии, директор Департамента профессиональной ориентации и содействия трудоустройству выпускников, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого.

About the author:

Svetlana P. Budnikova, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogics, Faculty of Psychology, Head of the Department of Professional Orientation and Employment Assistance for Students, Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University.

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-9

Расина Э.О. 

**Место виртуального образа личности в перцептивных процессах
социального взаимодействия в виртуальном пространстве**

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,
переулок Учебный, д. 8, г. Симферополь, 295015,
Республика Крым, Россия
rasina.evelina@mail.ru

*Статья поступила 29 апреля 2021; принята 10 июня 2021;
опубликована 30 июня 2021*

Аннотация. Платформы для социального взаимодействия в сети Интернет оказывают значительное влияние на процессы восприятия и социального познания пользователей. Эффективность межличностного взаимодействия обусловлена особенностями наглядно-образного отражения субъектами друг друга. В момент взаимодействия перед субъектом находится не сам пользователь, а только его семантическое отражение, наполненный символами, сигналами образ реальной личности, который содержит информацию о нем и выполняет функцию транслятора и инструмента управления впечатлением. Виртуальный образ личности рассматривается как источник информации о носителе-пользователе. Восприятие происходит через призму опыта субъекта, который воспринимает образ. Осознается его смыслообразующая функция путем обобщения и интерпретации семантических компонентов. Происходит формирование представления о том или ином человеке путем социальной перцепции, в котором активно принимают участие механизмы социального познания. *Цель статьи* – в определении места виртуального образа личности в процессах межличностного восприятия в ходе социального взаимодействия в виртуальном пространстве, а также в выявлении особенностей социальной перцепции в виртуальном пространстве в сравнении с процессами реального пространства. *Методология и методы:* Исследование проводилось в реальном и виртуальном пространствах. На этапе констатирующего эксперимента для определения психологических особенностей восприятия образа личности в реальном и виртуальном пространстве в качестве психодиагностической методики был использован Тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» или «20 высказываний» в модификации Т.В. Румянцевой. Анализ результатов проводился путем контент-анализа. Статистический анализ экспериментальных данных был осуществлен с использованием программного обеспечения «SPSS 23.0» (критерий Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна — Уитни). *Результаты:* Процессы социального восприятия субъектами межличностного взаимодействия в реальном и виртуальном пространствах имеют ряд отличий. Существенные отличия были отмечены в восприятии отдельных компонентов образа личности. Исследование позволило выделить новый, не характерный для реального пространства структурный компонент образа личности – виртуальное Я, которое характеризуется высокой степенью виртуализации деятельности личности (взаимодействия с

другими, самоактуализации, самоидентификации) и принятием виртуального пространства как полноценной среды для существования.

Ключевые слова: виртуальный образ личности; социальная перцепция; механизмы социальной перцепции; социальная сеть; аттракция; стереотипизация; идентификация; рефлексия; каузальная атрибуция.

Информация для цитирования: Расина Э.О. Место виртуального образа личности в перцептивных процессах социального взаимодействия в виртуальном пространстве // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №2. С. 115-129. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-9.

E.O. Rasina 

The place of the virtual image of the individual in the perceptual processes of social interaction in virtual space

Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University,
8 Uchebny Ln., Simferopol, Republic of Crimea, 295015, Russia
rasina.evelina@mail.ru

*Received on April 29, 2021; accepted on June 10, 2021;
published on June 30, 2021*

Abstract. Social interaction platforms on the Internet have a significant impact on the perception processes and users' social cognition. The interpersonal interaction effectiveness is due to the peculiarities of the visual-figurative reflection of the subjects of each other. At the interaction moment the subject is not the user himself/ herself, but only his/ her semantic reflection, the real personal image filled with symbols and signals, which contains information about him/ her and performs the translator function and the impression managing tool. The personal virtual image is considered as a source of information about the carrier-user. Perception occurs primarily through the prism of the personal experience who perceives the image. Its meaning-forming function is realized by means of generalization and semantic components interpretation. An idea about a particular person through social perception is formed, in which the social cognition mechanisms are actively involved. *The main purpose* of this article is to determine the personal virtual image place in the interpersonal perception processes in the social interaction act in the virtual space, as well as to identify the features of social perception in virtual space in comparison with the processes of real space. *Methodology and methods:* The research was carried out in real and virtual spaces. At the stage of the ascertaining experiment, the “Who am I?” test of M. Kuhn and T. McPartland was used as a psychodiagnostic technique to determine the psychological characteristics of the personality image perception in real and virtual space or “20 statements” as modified by T.V. Rummyantseva. The analysis of the results was carried out by means of content analysis. Statistical analysis of the experimental data was carried out using the SPSS 23.0 software (Kolmogorov-Smirnov test, Mann-Whitney U-test). *Results:* Analysis of the research data showed that the social perception processes by subjects of interpersonal interaction in real and virtual spaces have a number of differences. Significant differences were noted in the perception of the personality image individual components. The study made it possible to identify a new personality image structural component that is not characteristic of

real space – the virtual Self, which is characterized by a high degree of personality's activity virtualization (interaction with others, self-actualization, self-identification) and the acceptance of virtual space as a full-fledged environment for existence.

Keywords: virtual personality image; social perception; social perception mechanisms; social network; attraction; stereotyping; identification; reflection; causal attribution.

Information for citation: Rasina E.O. (2021), “The place of the virtual image of the individual in the perceptual processes of social interaction in virtual space”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (2), 115-129, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-9.

Введение (Introduction). XXI век является переходным этапом от индустриального общества к информационному, что открывает широкие возможности для социального взаимодействия в виртуальном пространстве Интернета. Подобного рода взаимодействия строго локализованы виртуальными платформами, социальными сетями, форумами, сайтами, видеохостингами и т.д. Знакомство между субъектами, таким образом, происходит через восприятие доступных характеристик. Вся доступная информация служит для формирования в сознании пользователя виртуального образа личности, с которой он готов вступить в коммуникацию. Виртуальное пространство диктует новые законы социальной коммуникации, во главе которых становится социальная перцепция, играющая важнейшую роль в современном виртуальном взаимодействии. Исследование новых форм и закономерностей социальной перцепции в виртуальном пространстве тесно связано с виртуальным образом личности, который конструируется пользователями в Интернете.

Основная часть (Main Part). В современной науке довольно актуальной проблема в определении места виртуального образа личности в межличностном взаимодействии на просторах виртуального мира. Данный этап в изучении виртуального образа личности позволит продвинуться в исследовании как психологических особенностей, так и функциональных характеристик, и закономерностей данного феномена.

Целью статьи является определение места виртуального образа личности в про-

цессах межличностного восприятия в ходе социального взаимодействия в виртуальном пространстве, а также выявление особенностей социальной перцепции в виртуальном пространстве в сравнении с процессами реального пространства.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать теоретические основы социальной перцепции в отечественной и зарубежной науке;
- выявить связь между процессами социальной перцепции и виртуальным образом личности;
- рассмотреть особенности социальной перцепции в виртуальном пространстве;
- выявить психологические особенности межличностного восприятия в виртуальной среде и определить место виртуального образа личности в процессах социальной перцепции в виртуальном пространстве по сравнению с реальным пространством.

Гипотеза исследования – процессы социальной перцепции в реальном и виртуальном мире имеют отличительные черты, которые обусловлены спецификой виртуальной среды. Следует ожидать, что восприятие виртуального образа личности проявляется в различном понимании и интерпретации отдельных компонентов виртуального образа, связанных с законами и механизмами, которые участвуют в регулировании социального взаимодействия в сети Интернет, которые придают процессу перцепции специфический характер и имеют

характеристики не схожие с подобными в реальном пространстве.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Социальная перцепция – это процесс восприятия социальных объектов, социальных групп и общностей. Она является одним из важнейших компонентов общения. Социальная перцепция включает также формирование представления о намерениях, мыслях, способностях, установках другого человека (Андреева, 2001).

Изучая социальное взаимодействие в виртуальном пространстве, необходимо рассмотреть характерные черты межличностного восприятия, так как в выстраивании социального взаимодействия в Интернете именно восприятие человека человеком играет решающую роль.

Межличностная перцепция довольно сложный и многомерный феномен. Он включает в себе как восприятие физических, так и поведенческих черт партнера.

Шерри Теркл считает, что отношения с компьютером, как посредником между реальным и виртуальным миром, могут в значительной степени изменять представления людей о себе, своей деятельности, профессии, работе, о своих отношениях с другими людьми и о социальных процессах в целом. Подобные процессы становятся основой для формирования новых эстетических ценностей, социальных ритуалов, новой философии и культуры в целом (Turkle, 2015). Следует отметить значительность таких изменений в культурной, мировоззренческой и ценностно-смысловой сферах человеческой активности, что влияет на структурирование информации, процесс считывания и расшифровки семантического содержания образа личности.

В виртуальном пространстве Интернета восприятие человека человеком происходит посредством виртуального образа личности, который конструируется каждым пользователем для участия в социальном взаимодействии в виртуальном пространстве.

Виртуальный образ личности – это намеренная, осознаваемая или частично

осознаваемая личностью виртуальная ментальная конструкция, отражающая личностные характеристики носителя, основной функцией которой является создание определенного впечатления у других виртуальных пользователей (Расина, 2019).

Значительную роль в оценке виртуального образа личности играют когнитивные психические процессы, которые способствуют абстрагированию, анализу, синтезу полученных данных (мышление), организованной и целенаправленной селективности признаков (внимание), сопоставлению, полученной информации с прошлым опытом и уже сформировавшимися эталонами (память, воображение, представление), а также интерпретацию информации, которая заложена в образе в виде знаков, символов и шаблонов (паттернов).

Социальная перцепция, как процесс восприятия, имеет в своей основе анализ и обработку стимулов, воздействующих на анализаторы. Современные информационные технологии в значительной мере расширили спектр данных стимулов. Перцепция как одна из форм сенсорного воспроизведения способствует формированию цельного образа в сознании пользователя. При этом на формирование образа может влиять как сила стимулов, так и эмоциональное состояние пользователя, и ситуация взаимодействия.

Таким образом, особое значение в социальном познании в ситуации межличностного взаимодействия играет первое впечатление. Символьное содержание образа личности определяет первое впечатление и эмоциональное отношение к субъекту взаимодействия (Бодалев, 1965). Таким образом, при изучении особенностей социальной перцепции следует уделить внимание, прежде всего, первичному восприятию субъектами друг друга.

Социальная перцепция происходит на двух уровнях: психофизическом и психологическом. Происходит процесс объективации психологических качеств личности, соединение внутреннего (психологического) содержания с внешним знаково-

символьным (Панферов, 1992). Бодалев А.А. описывал данный процесс через отражение признаков-сигналов, которые в ходе обработки запускают актуализацию в сознании прошлого подобного опыта, привязанного к данному сигналу. При этом семантические компоненты, образующие внешний вид и выразительное поведение довольно разнообразны и в своей совокупности выступают носителями определенной информации, выполняя роль сигналов-стимулов. Первичный образ формируется путем анализа изображения, который представляет собой совокупность отражений реального облика субъекта (Бодалев, 1965).

В процессе взаимопознания участников взаимодействия часто происходит объединение внешних стимулов, например, черт лица, и определенных психологических характеристик. Отражение характерных черт лица человека интерпретируется партнерами по взаимодействию как характеристика внешне неопределяемых качеств личности. Довольно часто можно встретить такие характеристики, как умный лоб, злые глаза, волевой подбородок. Таким образом, происходит объективирование психологических характеристик личности во внешних чертах и выразительных компонентах внешнего вида человека (Панферов, 2009).

В процессе межличностного восприятия в реальном пространстве субъекты взаимодействия оценивают друг друга на основе внешнего вида, вербального и невербального компонентов. Виртуальное пространство формирует новые законы социального взаимодействия и «познания человека человеком».

В процессе социальной перцепции в виртуальном пространстве Интернета некоторые отечественные ученые выделяют в качестве решающего компонента визуальное восприятие другого человека. Восприятие его внешних признаков, анализ и соотнесение их с возможными личностными характеристиками и интерпретацию его поступков и мыслей (Обыденкова, 2012). Другие считают, что важную роль в социальной перцепции в виртуальном пространстве иг-

рает вербальный аспект восприятия, в частности текстовая информация и только в незначительной мере визуальная (Войскунский, 2014). Современные социальные сети стремительно развиваются, подстраиваются под запросы современного технического мира. На данный момент большая часть виртуальных платформ может представить широкие возможности для всестороннего восприятия, как вербального, так и визуального компонентов. Кроме этого, социальные сети позволяют ознакомиться с музыкальными предпочтениями своих пользователей, их интересами, принадлежностью к сообществам, недавними взаимодействиями с другими пользователями. Данные возможности позволяют пользователям конструировать собственный виртуальный образ и представлять его другим субъектам, возможным партнерам по взаимодействию.

А.Е. Войкунский в своих работах отмечает, что социальная перцепция участников виртуального взаимодействия в социальных сетях опирается на самопрезентации партнеров по коммуникации (Войскунский, 2014). Самопрезентация – одна из основных функций виртуального образа личности, который демонстрирует основные внешние, социальные и психологические характеристики пользователя.

В виртуальном пространстве субъекты имеют возможность оценивать готовый образ, созданный собеседником. Таким образом, физический компонент социальной перцепции изменяется, и предметом восприятия становится образ. Невербальный же компонент, включающий мимику, жесты и эмоции в виртуальном пространстве отсутствует. Физические характеристики личности воспринимаются через фотообразы, фиксированные изображения в лучшем ракурсе. Исследования показали, что выбор фотоизображения отражает личность пользователя и опирается на впечатление, которое носитель образа хочет произвести на других. Пользователь подбирает определенный тип аватарки, юзерпика, который вызывает симпатию у большинства пользователей (Wu, Chang, Yuan, 2015).

В ходе социальной перцепции в межличностном взаимодействии можно выделить механизмы, направленные на восприятие внешнего облика и поведения субъекта, и механизмы восприятия внутреннего мира субъекта – социально-психологические характеристики (Фомиченко, 2017).

Среди механизмов внутренних психологических характеристик личности выделяют аттракцию, идентификацию, каузальная атрибуцию, рефлекссию, стереотипизацию и эмпатию.

Виртуальный образ личности, как инструмент, направленный на управление впечатлением, играет важную роль в формировании привлекательности виртуальной личности, за которой скрывается реальный человек. Механизм аттракции в социальной перцепции строится на возникновении устойчивого положительного чувства (Гозман, 1987). Согласно исследованиям, лица незнакомых субъектов вызывают устойчивое чувство симпатии в случае неоднократной встречаемости (Miller, Perlman, Brehm, 2006). Современные социальные сети регулярно предлагают своим пользователям возможных знакомых, таким образом формируя эффект простого попадания в поле зрения. Подобные выводы были также сделаны после проведения эксперимента Р. Морленда и С. Бич (Moreland, Beach, 1992).

Важную роль в механизме аттракции играет сходство между субъектами. Причем межличностное сходство определяется не только в физическом диапазоне, но и в социально-психологическом. Таким образом, при выявлении степени сходства субъектами учитывается сходство интересов другого человека, музыкальных и литературных предпочтений, принадлежности к той или иной социальной группе (Folkes, 1982). Структура профиля в социальной сети позволяет провести подобного рода сравнение. Кроме этого сеть сама проводит данное строение и предлагает своим пользователям подборку профилей со схожими интересами.

Еще одним важным фактором в формировании межличностной аттракции игра-

ет физическая привлекательность. Красивые люди имеют более высокий социальный статус и популярность среди других людей (Walster, Walster, Berscheid, Dion, 1971). Социальные сети предоставляют своим пользователям ряд широких возможностей не только для демонстрации лучших фото, но и для редактирования и наложения эффектов на изображения.

Механизм идентификации формируется на основе интуитивного соотнесения личности с воспринимаемым субъектом по ряду признаков. Данный механизм чаще всего реализуется путем сравнения субъектом себя с другим пользователем (Обыденкова, 2012).

Стандартизированная структура формирования виртуального образа в социальной сети упрощает процесс идентификации себя с другим человеком. Значительная часть внешнего слоя виртуального образа личности уже будет сопоставима с обликом другого пользователя. Эмоциональная сторона идентификации в данном случае в значительной степени упрощается до рационального анализа структурных компонентов композиции виртуального образа личности.

Идентификация тесно связана с механизмом рефлексии. Данный механизм формируется на основе необходимости субъекта сформировать свой образ с точки зрения других людей. Таким образом, формируется еще один слой виртуального образа личности – «то, как меня видят другие». Социальная сеть «ВКонтакте» позволяет осуществить демонстрацию своего профиля с точки зрения еще не знакомого пользователя и пользователя, уже причисленного к числу «друзей». Такая демонстрация позволяет оценить сконструированный внешний образ с точки зрения других субъектов.

Шестикомпонентная структура перцептивного процесса, в которой участвуют две личности, два представления личности о самом себе и два представления о личности глазами другой личности, также упрощается (Андреева, 2001). Разрыв между тем, что личность о себе представляет и тем, что видят другие пользователи сокращается. Од-

нако стоит отметить, что профиль в социальной сети представляет только часть виртуального образа личности. Образ, сформированный при анализе профиля, может быть скорректирован и уточнен при дальнейшем коммуникативном взаимодействии.

Каузальная атрибуция заключается в интерпретации поступков и действий партнера через призму собственного опыта и взглядов – причинная интерпретация на основе каузальной схемы. Чаще всего данный механизм проявляется в приписывании тех или иных характеристик (Обыденкова, 2012). Выделяют три типа подобных приписываний в зависимости от того, кому приписывается причина: личностную, объектную, обстоятельственную (Келли, 1984). Виртуальные платформы для взаимодействия, в частности социальные сети, создают широкие возможности для приписывания партнеру по взаимодействию целого спектра личностных и поведенческих характеристик, которые основываются на содержательном компоненте профиля пользователя. Таким образом, размещение на странице пользователя контента, который содержит информацию о защите окружающей среды, позволяет приписать носителю виртуального образа ряд качеств, отражающих его общественную и гражданскую позицию. Широкие возможности для приписывания также создают ситуативные комментарии в виртуальных сообществах, поддерживающих ту или иную точку зрения.

Кроме этого, механизм каузальной атрибуции срабатывает в ситуации анализа графических изображений и фотообразов, составляющих виртуальный образ. Е.В. Рягузова в ходе исследования выяснила, что во время восприятия незнакомого субъекта по фотографии, на которой очевидно прослеживаются телесные особенности, экспрессивные движения, особенности оформления внешности, происходит приписывание психологических качеств репрезентируемому образу через обработку визуальных кодов, усвоенных в ходе социализации (Рягузова, 2015).

Механизм стереотипизации в своей основе содержит устоявшиеся образы. Зачастую подобные образы относятся к обобщенным характеристикам поведения, внешности (Обыденкова, 2012). Появление стереотипа происходит из-за ограниченности прошлого опыта, что приводит к формированию выводов на основании ограниченной информации прошлого. Стереотипизация может привести к упрощению процесс познания другого субъекта и замене его образа штампом. Подобная замена может способствовать упрощению процесса восприятия и ускорению познания. С другой стороны, в ходе взаимодействия может возникнуть предубеждение, которое приведет к негативному результату восприятия образа (Баранов, 2011).

А.А. Реан разделил стереотипы на шесть групп: антропологические, этнонациональные, социальностатусные, социально-ролевые, экспрессивно-эстетические, вербально-поведенческие. В ходе процесса стереотипизации возникают социальные установки, которые оказывают влияние на дальнейшие акты взаимодействия (Фомиченко, 2017). Восприятие образа личности происходит путем определения эталонов, которые способствуют интерпретации компонентов образа, состоящей в приписывании субъекту определенных качеств в соответствии с оценочными стереотипами воспринимающего (Панферов, 2009).

Механизм эмпатии направлен на эмоциональное познание другого человека (Обыденкова, 2012), эмоциональное вчувствование в субъекта (Фомиченко, 2017). Одной из основных функций эмпатии является регуляция взаимоотношений на основе необходимости оказать помощь, поддержку другим людям (Шнайдер, 2016). При этом эмпатия срабатывает при условии непосредственного восприятия переживаний другого субъекта (Гаврилова, 1981). Виртуальная среда же оказывает влияние на уровень эмпатии в межличностном взаимодействии, провоцируя проявления черствости и равнодушия. Активные пользователи социальных сетей проявляют более формальную эмпатию.

тию, эмоционально не вовлекаясь в чувства другого человека (Дмитриева, Хамзина, 2020).

Таким образом, виртуальное пространство оказывает ключевое влияние на процессы и механизмы межличностного восприятия, которое проявляется в особенностях формирования и восприятия образов личности, как ключевых трансляторов информации для налаживания успешного взаимодействия.

Материалы и методы (Methodology and methods). Исследование проводилось в реальном и виртуальном пространствах. На этапе констатирующего эксперимента для определения психологических особенностей восприятия образа личности в реальном и виртуальном пространстве в качестве психодиагностической методики был использован Тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» или «20 высказываний» в модификации Т.В. Румянцевой.

Данная методика представляет собой открытое не стандартизированное самоописание, которое заключается в 20 высказываниях. Главное отличие методики в модификации Т.В. Румянцевой – отсутствие жёсткой регламентации количества ответов (испытуемый может дать их больше 20, или меньше). Принципы интерпретации полученных данных остаются прежними. Методика не предполагает формализованного стимульного материала в виде вопросов, утверждений, списка качеств или картинок. Вместо этого испытуемый на чистом листе должен составить список характеристик, присущих партнеру по взаимодействию. Стимульным материалом при этом являются реальный и виртуальный образ личности.

Теоретической основой данной методики является теория М. Куна о Я-концепции, включающую изучение социальных ролей и ролевого поведения в параметрах самовосприятия. Для изучения перцептивных процессов и реализации цели исследования данная методика была модифицирована. Испытуемым предлагалось ответить на вопрос «Кто он?» и дать 20 характеристик партнеру по исследованию. Таким

образом, фокус описания переместился с образа самого испытуемого, на образ партнера по взаимодействию.

В эксперименте приняло участие 90 человек, которые были разделены на 3 группы по 30 человек с равным гендерным распределением. Возраст испытуемых составлял диапазон от 17 до 22 лет. Все испытуемые являются активными пользователями социальных сетей и имеют активные наполненные аккаунты в различных социальных сетях.

Исследование проводилось в два этапа. Первая группа выступала в роли носителя реального и виртуального образов. Второй группе испытуемых необходимо было описать реальный образ партнера по взаимодействию, третьей группе - виртуальный образ испытуемых. Третья группа испытуемых отвечала на вопрос «Кто он (носитель) в виртуальном пространстве?» изучая аккаунты носителей в социальных сетях. Первая и третья группы во время эксперимента не взаимодействовали друг с другом в реальном пространстве.

Анализ результатов проводился путем контент-анализа. Статистический анализ экспериментальных данных был осуществлен с использованием программного обеспечения «SPSS 23.0» (критерий Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна — Уитни).

Анализ результатов исследования. Согласно условиям эксперимента, испытуемым было необходимо прописать как можно больше характеристик, которые, по их мнению, дают исчерпывающий ответ на вопрос «Кто ОН? (партнер по взаимодействию)».

Группа, оценивающая реальный образ личности, дала в общей сложности 461 характеристику своему партнеру, группа, оценивающая виртуальный образ личности – 618, что можно объяснить особенностями представления информации в профилях. Внешний информационный слой виртуального образа формируется согласно законам представления информации в социальных сетях.

Порядок называния характеристик образов соответствует выраженности и значимости соответствующих признаков. При оценке реального образа личности порядок характеристик представлял собой список оценок согласно их доступности. В первую очередь, испытуемые давали самые очевидные, актуальные характеристики (указывали пол, возраст, социальную группу, физические характеристики). После этого, испытуемые подбирали характеристики, основываясь на предположениях, на кратких ответах партнера).

При оценке виртуального образа личности список характеристик возглавляли данные, описывающие активность в сети и при коммуникации, популярность и количество друзей/подписчиков, хобби, интересы, деятельность, внешность и физические качества. Характеристики, относящиеся к описанию пола, возраста и социальной группы занимали позиции в конце списка.

Результаты исследования показали, что при восприятии реального образа 90% испытуемых использовали прямое определение идентичностей партнера по взаимодействию (девушка, парень). При описании виртуального образа 93% характеристик представляют собой косвенное указание идентичности (студентка, волонтер, меломан).

Анализ полученных данных показал, что при межличностном восприятии можно выделить пять групп характеристик, которые воспринимаются партнерами по взаимодействию: социальные, физические, деятельные, коммуникативные и материальные характеристики, которые в свою очередь соответствуют социальному, физическому, деятельному, коммуникативному и материальному Я носителей образов, выделенных М. Куном и Т. Макпартлендом.

Таким образом, в ходе исследования удалось выделить следующие категории для анализа:

Социальные характеристики – социальные роли, статусы, принадлежность к социальным группам, прямое обозначение пола, этническая и мировоззренческая иден-

тичность (девушка, студентка, дочь, татарка, христианка и т.д.).

Физические характеристики – физические данные, описание внешности, вредные привычки (привлекательная, стройная, спортивный, приятный)

Деятельные характеристики – интересы, хобби, оценка способностей к деятельности, оценка навыков и умений (любит плавать, была в Турции, прыгала с парашютом, ходит в походы).

Коммуникативные характеристики – оценка характера взаимодействия с людьми, отношений с друзьями (много друзей, подписчиков, общительная, вежливая, любит общаться с людьми).

Материальные характеристики – собственность, оценка обеспеченности, отношение к внешней среде (хорошо одевается, есть собака, есть машина, состоятельный, не любит дождь, любит море).

Кроме этого, при анализе результатов восприятия виртуального образа были выявлены характеристики, которые формируют отдельную группу – виртуальные характеристики – оценка характеристик личности, которая обусловлена спецификой виртуальной среды и в частности социальными сетями (использует чужие фото, фейк, тролль, флудит, страничка совместная с парнем, спамит, постит длинные тексты (длиннопосты), собирает лайки, постоянно в сторис, блогер, тиктокер, подписана на сообщества геймеров, троллит своих подписчиков) и формирует виртуальное Я носителя образа (рис. 1, рис. 2).

С помощью критерия Колмогорова-Смирнова была доказана существенность различий между распределениями двух выборок ($p < 0,05$), что позволяет в качестве анализа данных выбрать непараметрические статистические критерии.

Исследование характеристик, которые были восприняты испытуемыми во время проведения эксперимента позволило сделать выводы о наличии статистически достоверных различий в выраженности показателей по категориям физического Я ($U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$, $p \leq 0,05$), деятельного Я ($U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$, $p \leq 0,05$), коммуникативного Я ($U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$, $p \leq 0,05$), социального Я ($U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$, $p \leq 0,05$).

Укр, $p \leq 0,05$), коммуникативного Я ($U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$, $p \leq 0,05$). Анализ сравнения категорий социального Я и материального Я не пока-

зал статистически достоверных различий ($U_{\text{эмп}} \geq U_{\text{кр}}$, $p \geq 0,05$) (таблица).

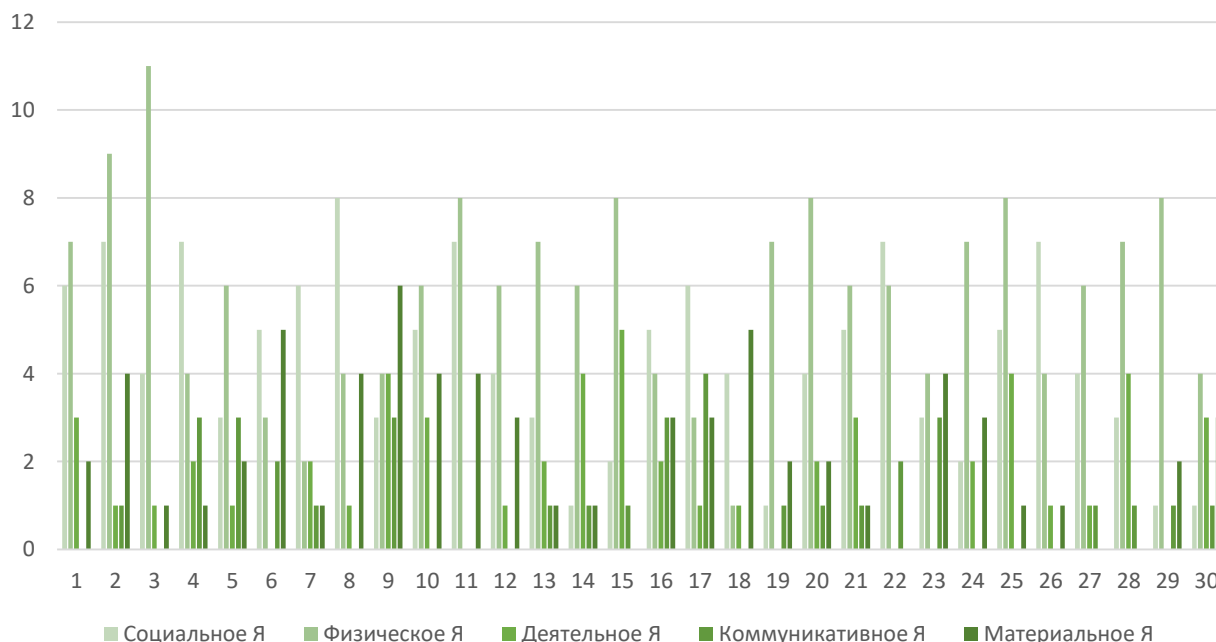


Рис. 1 Количественное распределение характеристик, данных при восприятии реальных образов

Fig. 1 Quantitative distribution of characteristics given in the perception of real images

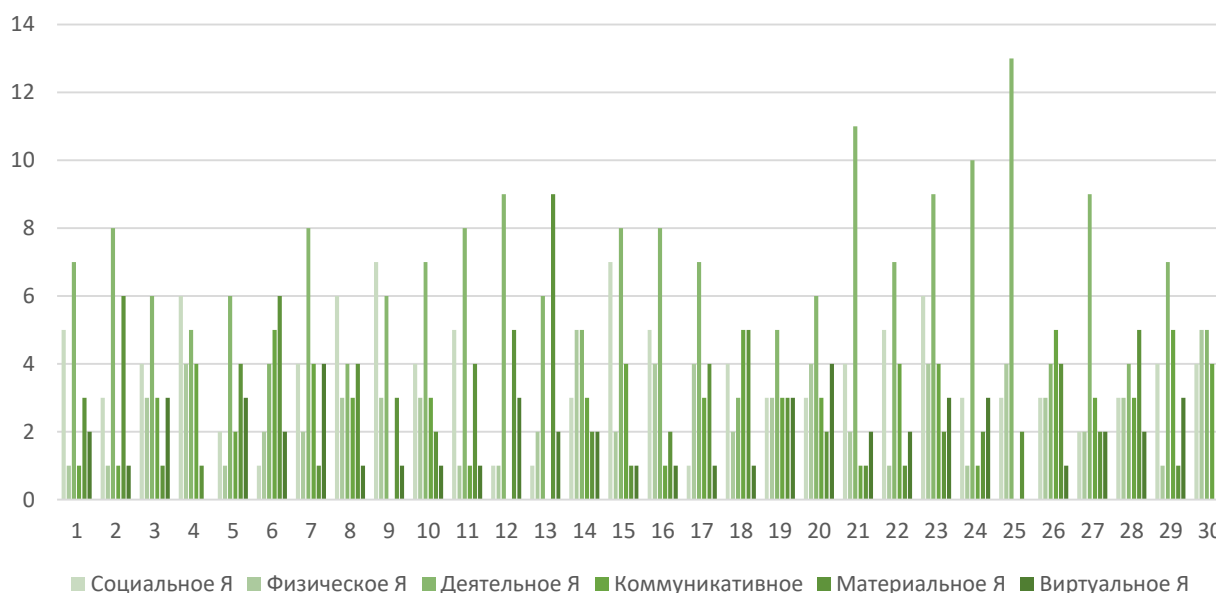


Рис. 2. Количественное распределение характеристик, данных при восприятии виртуальных образов

Fig. 2. Quantitative distribution of characteristics given in the perception of virtual images

Таблица
**Результаты сравнительного анализа характеристик виртуального и реального образов
в процессе межличностного восприятия**

Table

**Results of comparative analysis of the characteristics of virtual and real images
in the process of interpersonal perception**

Категория характеристик	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни	Уровень статистической значимости (p)
	Реальный образ	Виртуальный образ		
Социальное Я	4,30	3,73	375,000	0,261
Физическое Я	5,80	2,57	102,500	0,000
Деятельное Я	1,80	6,83	21,000	0,000
Коммуникативное Я	1,17	2,63	225,500	0,001
Материальное Я	2,30	2,93	372,000	0,241

Анализ полученных характеристик позволяет сделать вывод о незначительных различиях в восприятии социального компонента реального и виртуального образов. Социальное Я содержит в себе характеристики, которые, в первую очередь, отражают взаимоотношения субъекта и общества и заключается в интерактивном статусе, положении и роли личности в социуме. Виртуальный и реальный образ личности являются трансляторами данных характеристик. Социальный компонент образа личности отражает положение субъекта в социуме, которое в свою очередь влияет на всю активность человека и в том числе на межличностное взаимодействие. Социальные роли, статусы и положения усваиваются личностью во время социализации, закрепляются в когнитивных структурах и функциональных моделях личности, с помощью которых он выстраивает свое взаимодействие с обществом. Незначительность различий объясняется равномерным объемом сигналов и информации, представленных в реальном и виртуальном образах личности.

Физический компонент образа личности согласно данным исследования наиболее выражен в реальном образе личности.

Данный результат можно объяснить тем, что характеристики физического Я в реальном пространстве являются наиболее доступными, нежели в виртуальном пространстве. Информация о внешнем облике носителя в виртуальном пространстве содержится в фото и видеообразах и в связи со спецификой структуры представления информации в профиле пользователя не является основой для образа. Физическое, телесное присутствие виртуальной личности в цифровом пространстве долгое время отсутствовали или имели искаженные варианты (ролевые игры-стратегии с возможностью создания аватара). Данная ситуация изменилась после появления Instagram, селфи (фото самого себя) и сторис (небольшие видеоролики, снятые в настоящее время по принципу здесь и сейчас). Новые виртуальные площадки и инструменты, таким образом, создают возможности в будущем для формирования виртуальной телесности пользователей и расширения диапазона физического компонента в виртуальном образе личности. Немаловажную роль в данном процессе играет дополненная реальность, которая расширяет виртуальную телесность.

Деятельное Я представлено в более полном объеме в виртуальном пространстве. Деятельный компонент образа личности содержит в себе интересы, занятия, увлечения личности и их оценку. Доступность информации о деятельном Я обусловлена особенностями структурирования композиции виртуального образа в Интернете. Большинство виртуальных платформ предусматривают авторизацию своих пользователей путем заполнения анкеты. Социальные сети позволяют ознакомиться с интересами и взглядами пользователя путем изучения описательной части профиля и сложить свое представление о воспринимаемом пользователе.

Коммуникативный компонент образа личности по данным исследования в наибольшей степени воспринимается в виртуальном пространстве. Коммуникативное Я отражает личность как субъекта общения с другими людьми. Подобный результат объясняется тем, что для того, чтобы сделать выводы о коммуникативной стороне образа в реальном пространстве необходимо некоторое время для общения. Виртуальное

же пространство позволяет сделать выводы о коммуникативном Я пользователя, основываясь лишь на количестве друзей и подписчиков, рейтинге профиля, манере общения в комментариях, активности в сторис.

Восприятие материального компонента образа личности, согласно проведенному исследованию, не имеет существенных различий в реальном и виртуальном пространствах. Это объясняется, прежде всего, доступностью и простотой сигналов-стимулов, отвечающих за данный компонент образа.

Кроме этого, важным результатом данного исследования стало выделение отдельного компонента образа личности, присущего только виртуальному пространству. Виртуальное Я включает в себя характеристики, которые присущи виртуальному образу личности и находят свое проявление в виртуальной активности, в специфичности формирования данного компонента образа личности (рис. 3). Виртуальное Я определяет степень принятия виртуального мира как пространства для существования (жизненного пространства), идентификацию себя как представителя сетевой культуры.

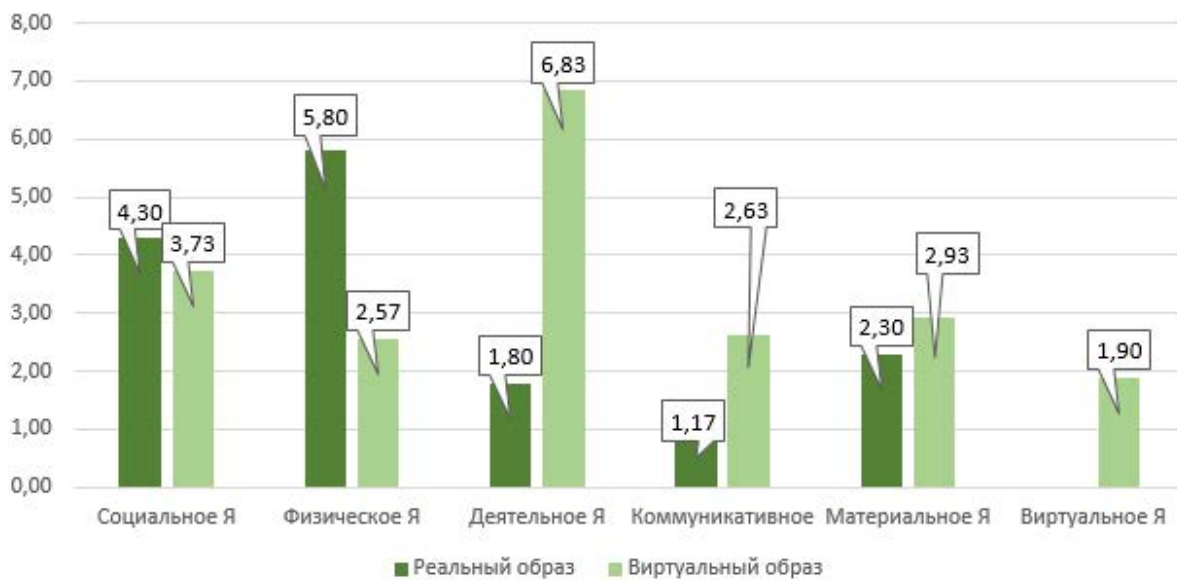


Рис. 3. Особенности выраженности компонентов реального и виртуального образов личности в процессе социальной перцепции

Fig. 3. Peculiarities of expression of components of real and virtual images of personality in the process of social perception

Заключение (Conclusions). Виртуальное пространство выстраивает совершенно новые законы межличностного взаимодействия, затрагивая также процессы социальной перцепции, которые являются неотъемлемой их частью. Наглядно-образное отражение субъектами взаимодействия друг друга в виртуальном пространстве приобретает ряд характерных черт, которые в значительной степени влияют на результат и эффективность социального взаимодействия и социального познания.

Анализ и интерпретация виртуального образа происходит путем непосредственного, наглядно-образного, чувственного отражения сигналов-символов, которые формируют образ личности. Данные сигналы символы преобразуются путем обобщения и отбора информации с помощью когнитивных процессов выстраивая общую картину внешнего облика и характеристик выразительного поведения партнера по взаимодействию, которые формируют реальный и виртуальный образы личности.

Данное исследование позволило сделать ряд следующих заключений:

- присутствует существенная связь между процессами социального восприятия субъектами друг друга и виртуальным образом личности, как носителем информации о партнере по взаимодействию, которая обусловлена все большим преобладанием виртуального взаимодействия над реальным;

- в виртуальном пространстве процессы и механизмы, связанные с социальной перцепцией, имеют ряд особенностей, которые связаны со спецификой форм взаимодействия, способами структурирования и представления образа личности;

- виртуальный образ личности занимает важное место в процессах социального взаимодействия в современном мире;

- виртуальный образ личности содержит в себе компоненты, которые характерны и реальному образу, однако степень доступности и содержательности данных компонентов при социальной перцепции имеет ряд существенных отличий;

- виртуальный образ личности в отличие от реального содержит в себе компонент, который обусловлен спецификой виртуального пространства и содержит в себе слой информации, описывающей активность и особенности виртуального Я пользователя.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в рассмотрении феномена «виртуальный образ личности» как конструкции, включающей в себя информацию о личности и способствующей успешному взаимодействию людей в современном информационном мире, а также в выявлении особенностей межличностного восприятия в виртуальном пространстве. Дальнейшее изучение особенностей данного процесса позволят более детально рассмотреть «виртуальный образ личности», а также выделить его психологические характеристики и закономерности формирования.

Список литературы

- Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 384 с.
- Баранов А.Б. Социальная перцепция в условиях межличностного и текстового взаимодействия // Психологические и педагогические науки. Всероссийский журнал научных публикаций. 2011. С. 46-48.
- Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1965. 121 с.
- Войсунский А. Социальная перцепция в социальных сетях // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. №2. С. 90-104.
- Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева, Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика. 1981. С. 122-139.
- Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во МГУ, 1987. 174 с.
- Дмитриева Л.Г., Хамзина Д.В. Особенности проявления эмпатии у студентов-пользователей социальных сетей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 1 (834). С.175-187.
- Келли Г. Процесс каузальной атрибуции. Современная зарубежная социальная психоло-

гия: тексты. / под общ. ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд. Московского университета, 1984. С. 127-137.

Обыденкова В.К. Межличностное восприятие в контексте киберсоциализации человека в социальных сетях интернет-среды // Сборник докладов V Межвузовской конференции «Экспериментальные исследования молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии». М.: Издательский отдел Центра исследовательских технологий REDU. 2012. С. 400-404.

Панферов В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 139-141.

Панферов В.Н. Теоретические следствия из опыта познания человека человеком // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2009. Вып. 3. Ч. II. С. 228-237.

Панферов В.Н. Методологические последствия изучения социальной перцепции // Методология и история психологии. 2009. Том 4. Вып. 3. С. 142-153.

Расина Э.О. Концепт «виртуальный образ личности» в понятийном поле психологии: теоретико-методологический дискурс // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2019. № 2 (16). С. 66-69.

Рягузова Е.В. Социокультурная обусловленность восприятия внешности незнакомого другого // Изв. Саратов. ун-та. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 2(14) С. 166-169.

Фомиченко А.С. Особенности социальной перцепции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 2 (202). С. 17-21.

Шнайдер М. И. Эмпатия как форма отражения другого // Гуманизация образования. 2016. № 2. С. 60-65.

Folkes V.S. "Forming relationships and the matching hypothesis" // *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1982. Vol. 8. P. 631-636.

Miller R., Perlman D., Brehm S. *Intimate Relationships*, 2006, New York: McGraw-Hill, USA.

Moreland Richard L., Beach Scott R. "Exposure effects in the classroom: The development of affinity among students" // *Journal of Experimental Social Psychology: journal*. May 1992. Vol. 28. P. 255-276.

Turkle Sh. *The second self: computers and the human spirit*, 20th anniversary ed. The MIT Press, Twentieth Anniversary edition. 2015.

Walster E., Walster G.W., Berscheid E., Dion K. "Physical attractiveness and dating choice: A test of the matching hypothesis" // *Journal of Experimental Social Psychology: journal*. March, 1971. Vol. 7 (2). P. 161-173.

Wu Y.J., Chang Wei-Hung, Yuan Chih-Hung, "Do Facebook profile pictures reflect user's personality?" // *Computers in Human Behavior*. October, 2015. Vol. 51, Part B. P. 880-889.

References

Andreeva, G.M. (2001), *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology], Aspekt Press, Moscow, Russia.

Baranov, A.B. (2011), "Social perception in the context of interpersonal and textual interaction", *Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. Vse-rossijskij zhurnal nauchnyh publikatsij*, 46-48. (In Russian).

Bodalev, A.A. (1982), *Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom* [Perception and understanding of man by man], Moscow University Press, Moscow, Russia.

Vojskanskij, A. (2014), "Social perception in social networks", *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14, Psihologiya*, 2, 90-104. (In Russian).

Gavrilova, T.P. (1981), "Analysis of younger schoolchildren and younger adolescents' empathic experiences", *Psihologiya mezhllichnostnogo poznanija. Akad. ped. nauk SSSR*, 122-139. (In Russian).

Gozman, L.Ja. (1987), *Psihologiya emotsional'nyh otnoshenij* [The psychology of emotional relationships], Izd-vo MGU, Moscow, Russia.

Dmitrieva, L.G. and Hamzina, D.V. (2020), "Features of the empathy manifestation among students – social networks users", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 1 (834), 175-187. (In Russian).

Kelli G. (1984), *Protsess kauzal'noy atributsii. Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya: teksty* [The process of causal attribution. Contemporary foreign social psychology: texts], Izd. Moskovskogo universiteta, Moscow, Russia.

Obydenkova V.K. (2012), "Interpersonal perception in the context of human cyber socialization in social networks of the Internet environ-

ment", *Sbornik dokladov v Mezhvuzovskoj konferencii "Eksperimental'nye issledovanija molodyh uchenyh po rezul'tatam issledovanij v oblasti psikhologii, pedagogiki, sotsiokul'turnoj antropologii"*. 400-404. (In Russian).

Panferov V.N. (1982), "Cognitive standards and stereotypes of mutual understanding of people", *Voprosy psikhologii*. 5. 139-141. (In Russian).

Panferov V. N. (2009), "Theoretical consequences from the experience of human cognition by man", *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*, 12 (3), Ch. II, 228-237. (In Russian).

Panferov V.N. (2009), "Methodological implications of studying social perception" *Metodologija i istorija psikhologii*, 4 (3), 142-153. (In Russian).

Rasina Je.O. (2019), "The concept of «virtual image of the person» in the conceptual field of psychology: the theoretical and methodological discourse" *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psikhologija*, 2 (16), 66-69. (In Russian).

Ryaguzova E.V. (2015), "Sociocultural conditioning of the appearance perception of an unfamiliar other" *Izv. Sarat. un-ta. Akmeologija obrazovanija. Psikhologija razvitija*, 4, 2(14), 166-169. (In Russian).

Fomichenko A.S. (2017), "Social perception features", *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2 (202), 17-21. (In Russian).

Shnajder M.I. 2016. "Empathy as a form of the others reflection", *Gumanizacija obrazovanija*, 2, 60-65. (In Russian).

Folkes V.S. (1982). Forming relationships and the matching hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 631-636.

Miller, R., Perlman, D. and Brehm, S (2006). *Intimate Relationships*. New York: McGraw-Hill. (USA).

Moreland, Richard L. and Beach, Scott R. (1992). Exposure effects in the classroom: The development of affinity among students. *Journal of Experimental Social Psychology: journal*, May, 28, 255-276.

Turkle, Sherry. *The second self: computers and the human spirit* / Sherry Turkle. 20th anniversary ed. The MIT Press; Twentieth Anniversary edition. (USA).

Walster, Elaine, G. William Walster, Ellen Berscheid and Karen Dion (1971). "Physical attractiveness and dating choice: A test of the matching hypothesis" *Journal of Experimental Social Psychology*, March, 7 (2), 173.

Wu, Y.J., Chang, Wei-Hung and Yuan, Chih-Hung (2015), "Do Facebook profile pictures reflect user's personality?" *Computers in Human Behavior*. October 51, (Part B), 880-889.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Расина Эвелина Османовна, преподаватель кафедры психологии, факультета психологии и педагогического образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

About the author:

Evelina O. Rasina, Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogical Education, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.