

ISSN 2313-8971

# НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

**8(4) 2022**

**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. № ФС77-69079 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 77-69079 of March 14, 2017



Том 8, № 4 2022

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 8, №4 2022

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 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. Гоанья, штат Гоаяс, Бразилия

**Либану Жозе К.**, доктор философских наук и истории образования, профессор, Гоас Епископский Католический университет, Бразилия

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

**Милич 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 академии педагогического медицинского университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия

**Нюрк Г.-Х.**, доктор психологических наук, доцент заведующий лабораторией диагностики и когнитивной нейропсихологии 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

**Поланский 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

**Райхенберг М.**, департамент образования и специального образования, Гетеборгский университет, Швеция

**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

**Симонович Н.Е.**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного 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. Zapesotskaya**, 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

**Muhamed 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

**Andr  L.A. Cunha**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goi nia, Goi s, Brazil

**Jos  C. Libeneo**, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goi s, Retired Professor at the Federal University of Goi s, Brazil

**Maryam 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 Prizrene-Leposavic, 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 T bingen, 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. Razuvaeva**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of General and Clinical Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

**Monica Reichenberg**, Department of Education and Special Education, University of Gothenburg, Sweden

**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

**Nikolay E. Simonovich**, Doctor of Philosophy, Professor, Professor Department of Social Psychology L.S. Vygotzky Institute of Psychology Russian State University for the Humanities, 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

## ПЕДАГОГИКА

<b>Васильченко Н.В.</b> Междисциплинарный анализ образовательных подсистем: от показателей к развитию	<b>3</b>
<b>Польская С.С.</b> Перспективные направления профессионального развития преподавателя высшей школы: опыт экспертного изучения	<b>18</b>
<b>Садыкова Ф.Э.</b> Сервис GitHub как инструмент для формирования компетенций в области программирования	<b>29</b>
<b>Воробьева М.В.</b> Формирование учебной мотивации студентов вуза на основе модели MUSIC	<b>43</b>
<b>Семенова Г.В., Воробьева Н.В.</b> Мобильное обучение как инструмент формирования мотивации студентов к изучению иностранного языка в вузе	<b>55</b>
<b>Вербовская В.С.</b> Эмоциональная отзывчивость как один из результатов эмоционального воспитания в старшем дошкольном возрасте	<b>66</b>

## ПСИХОЛОГИЯ

<b>Базаров Т.Ю., Коткова А.Р.</b> Влияние ситуационных переменных на лидерство в учебных студенческих группах при дистанционном обучении	<b>79</b>
<b>Чагина А.В.</b> Особенности самопрезентации российских учителей с разным уровнем эмпатии	<b>102</b>
<b>Жихарева Л.В., Лучинкина И.С., Гребенюк А.А., Лучинкина А.И.</b> Кибербуллинг как форма девиантного поведения личности в интернет-пространстве	<b>115</b>
<b>Жмурин И.Е., Корнейчик И.В.</b> Качественное тематическое исследование динамики уровня тревожности пациента в отношениях с родными и близкими: анализ единичного случая психоаналитического консультирования	<b>127</b>
<b>Zapparov I.I.</b> Influence of psychophysiological functions on the ability of hockey forwards to perform effective assists at the age of 12-14	<b>147</b>

## CONTENTS

## PEDAGOGICS

<b>N.V. Vasilchenko</b> A cross-disciplinary analysis of educational subsystems: from indicators to progress	<b>3</b>
<b>S.S. Polskaya</b> Prospective areas of professional development of university teachers: an expert analysis	<b>18</b>
<b>F.E. Sadykova</b> GitHub service as a tool for developing competencies in the field of programming	<b>29</b>
<b>M.V. Vorobiova</b> Formation of academic motivation of university students based on the MUSIC Model	<b>43</b>
<b>G.V. Semenova, N.V. Vorobyeva</b> Mobile learning as a tool for the formation of students' motivation to study a foreign language at a university	<b>55</b>
<b>V.S. Verbovskaya</b> Emotional responsiveness as one of the results of emotional education in preschool age	<b>66</b>

## PSYCHOLOGY

<b>T.Y. Bazarov, A.R. Kotkova</b> The situational variables influencing leadership in distance learning student groups	<b>79</b>
<b>A.V. Chagina</b> Features of self-presentation of Russian teachers with different levels of empathy	<b>102</b>
<b>L.V. Zhikhareva, I.S. Luchinkina, A.A. Grebenyuk, A.I. Luchinkina</b> Deviant behavior on the Web: cyberbullying	<b>115</b>
<b>I.E. Zhmurin, I.V. Korneichik</b> Qualitative case study of the dynamics of the patient's anxiety level in relations with relatives and friends: an analysis of a single case of psychoanalytic counseling	<b>127</b>
<b>I.I. Zapparov</b> Influence of psychophysiological functions on the ability of hockey forwards to perform effective assists at the age of 12-14	<b>147</b>

## ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 371.2

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-1

Васильченко Н.В. 

**Междисциплинарный анализ образовательных подсистем:  
от показателей к развитию**

Институт стратегии развития образования Российской Академии Образования,  
ул. Жуковского, д. 16, г. Москва, 101000, Россия  
info@instrao.ru

*Статья поступила 17 июля 2022; принята 12 декабря 2022;  
опубликована 30 декабря 2022*

**Аннотация.** *Введение.* Различные виды анализа деятельности общеобразовательных организаций необходимы для их эффективного функционирования и развития. В ходе исследования выявлена научно-практическая лакуна – отсутствие внешнего междисциплинарного анализа и неразработанность его показателей для исследования образовательных подсистем регионов и отдельных общеобразовательных организаций. *Цель статьи:* разработка и апробация показателей для внешнего междисциплинарного анализа функционирования образовательных подсистем в регионах РФ и отдельных общеобразовательных организаций. *Материалы и методы:* в статье приводятся результаты исследования общеобразовательных организаций в трёх регионах РФ: Волгоградской области, Красноярском крае и республике Саха (Якутия), отобранных по демографическим и геоклиматическим критериям. Наряду с выполнением основного задания, собранные данные были дополнительно проанализированы с использованием статистических, демографических и картографических методов. *Результаты:* благодаря междисциплинарному подходу удалось выделить и апробировать количественные показатели функционирования общеобразовательных подсистем городов и районов субъектов РФ: наличие/отсутствие школ неполного цикла – начальных, основных, вечерних; наличие/отсутствие школ с углубленной подготовкой – лицеев и гимназий; наличие/отсутствие казенных образовательных организаций; соотношение количества обучающихся возраста 7-17 лет к количеству школ; наличие/отсутствие школ с низкими образовательными результатами. Последнему показателю было уделено особое внимание, при его изучении наряду с количественным анализом и традиционной презентацией использовалась инфографика, – благодаря чему удалось визуально подкрепить выявленные закономерности. *Выводы:* выявленные показатели внешнего анализа образовательных подсистем и отдельных ОО и их апробация позволили выдвинуть и предложить для обсуждения ряд тезисов, касающихся путей развития районных подсистем общего образования: увеличение количества образовательных организаций с углубленной подготовкой и по работе с одаренными детьми, кадетских общеобразовательных школ за счет преобразования малокомплектных районных образовательных организаций; снижение количества казенных образовательных организаций и школ с низкими образовательными результатами.

**Ключевые слова:** подсистема общего образования; образовательная организация; статистические и демографические методы; показатели развития; школа неполного цикла; казенная образовательная организация; школа с низкими образовательными результатами

**Информация для цитирования:** Васильченко Н.В. Междисциплинарный анализ образовательных подсистем: от показателей к развитию // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №4. С. 3-17. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-1.

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00058-22-04 от 08.04.2022 на 2022 год по теме «Формирование и развитие вариативных моделей общеобразовательных организаций на региональном уровне с целью обеспечения доступности и качества образования».

N.V. Vasilchenko 

**A cross-disciplinary analysis of educational subsystems:  
from indicators to progress**

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education,  
16 Zhukovsky Str., 101000, Moscow, Russia  
info@instrao.ru

*Received on July 17, 2022; accepted on December 12, 2022;  
published on December 30, 2022*

**Abstract. Introduction.** The article contains a brief outlook of various types of analysis of the activities of secondary education establishments, which are essential for their efficient functioning and development. While researching the issue, the author has revealed the problem of the lack of environmental cross-disciplinary analysis as well as the deficiency of its indicators for studying educational regional subsystems along with separate secondary education establishments (SEEs). **Objective:** the development and testing of indicators for environmental cross-disciplinary analysis of functioning of educational subsystems as well as a separate SEE. **Materials and methods:** the article showcases the outcomes of the research, during which SEEs in three regions of the Russian Federation were studied: Volgograd Oblast, Krasnoyarsk Krai, and the Republic of Sakha (Yakutia). The selection of the regions was based on their demographic and climatic resemblance. The collected data was juxtaposed and analysed by statistical, demographic and cartographic means. **Results and discussion:** owing to the cross-disciplinary approach, performance indices of urban and municipal subsystems of secondary education have been identified and tested: presence or absence of non-integrated schools; presence or absence of schools with advanced programmes; presence or absence of public educational establishments; correlation between the number of schoolchildren and schools; presence or absence of schools with low educational outputs. The latter index was intently focused on: it was studied not only with the help of quantitative analysis with its conventional presentation, but also by applying infographic. This approach has allowed obtaining visual support for the detected trends. **Conclusion:** the results of the tests permit suggesting several talking points on further development of municipal subsystems of secondary education: the enhancement of schools with advanced programmes, educational establishments that

deal with gifted children, and cadet educational establishments by modernising existing small schools; the reduction of public educational establishments and schools with low educational outputs.

**Keywords:** subsystems of secondary education; secondary education establishment; statistical and demographic methods; performance indices; non-integrated school; public educational establishments; schools with low educational outputs

**Information for citation:** N.V. Vasilchenko (2022), “A cross-disciplinary analysis of educational subsystems: from indicators to progress”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (4), 3-17, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-1.

The article was prepared within the State Assignment № 073-00058-22-04 of 08.04.2022 for the year 2022 on the theme “Formation and development of variable models of general educational organizations at the regional level to ensure accessibility and quality of education”.

**Введение (Introduction).** Новые условия развития общества в целом и системы образования в частности: отсутствие определенности, осознание возможности многовариантного развития, появление новых форм деятельности и технологий; приоритеты доступности и качества образования, единого образовательного пространства и его цифровизация – требуют обновления устоявшихся подходов к анализу деятельности образовательных организаций (далее – ОО). Большинство методик анализа связано, прежде всего, с изучением образовательной деятельности ОО, то есть являются вариантами *внутреннего анализа* (Харькова, 2009). В качестве таковых следует отметить Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность<sup>1</sup>. Основными показателями качества образования в них предложены: открытость и доступность информации об ОО; комфортность условий образовательного процесса для его субъектов; компетентность и доброжелательность работников педагогического коллектива и др.

Существенным недостатком указанных рекомендаций считается отсутствие деления ОО по уровням образования и единой методики оценки качества деятельности ОО (Маскина, 2016: 160). Другими часто используемыми инструментами анализа стали маркетинговые технологии такие, как SWOT или Bench marketing (Чикалов, Шлыкина, 2019: 124; Крицкая, 2021: 46). Разработанные для оценки бухгалтерской и экономической эффективности бизнес-структур и основанные на анкетировании, социологических опросах самих субъектов и анализе документации, они в первую очередь направлены на повышение рентабельности организации, улучшение условий труда педагогического коллектива и повышение его производительности.

В качестве примеров *внешних исследований* могут быть названы ежегодно проводимые НИУ «Высшая школа экономики»<sup>2</sup> и Федеральной службой государственной статистики<sup>3</sup> обзоры статистических данных о системе образования РФ в целом. Их целью является представление полных количественных сведений по разнообразным параметрам каждого уровня образования в от-

<sup>1</sup> Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/analytics/83> (дата обращения: 24.08.2022).

<sup>2</sup> Индикаторы образования: 2022: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 532 с.

<sup>3</sup> Федеральная служба государственной статистики. Образование. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 24.08.2022).

дельности и по стране в целом, но не их анализ. То же можно сказать и о деятельности рейтинговых агентств, специализирующихся на выявлении лучших ОО регионов, по различным основаниям<sup>4</sup>. Образцов использования внешнего анализа ОО или выделения его критериев найти не удалось.

По мнению ряда ученых (В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, Н.В. Немова, М.М. Поташник и др.) современная ОО – это разновидность социальной организации, характеристиками которой, в том числе, являются взаимодействие с *внешней* средой и ориентация на достижение *внешних* и внутренних целей. Для осуществления этого ОО необходима программа стратегического развития ОО, основанная на комплексном анализе деятельности. Согласно Закону об Образовании в РФ (ст. 28, п. 7)<sup>5</sup> разработка и утверждение такой программы относится к компетенции ОО. К сожалению, данный документ не является обязательным, а потому не обладает высоким институциональным статусом и нередко отсутствует. Тем не менее, наличие такой дорожной карты позволило бы ОО «гибко регулировать все виды деятельности и вносить в них изменения, отвечающие вызову со стороны окружения, что дает организации возможность достигать целей в долгосрочной перспективе» (Моисеев, 2012: 102). Одним из «признаков стратегического управления организацией является внимание к вызовам и изменениям *внешней* среды» (Моисеев, 2012: 103). В связи с этим целью настоящей работы стала разработка и апробация показателей для *внешнего* междисциплинарного анализа функционирования региональных образовательных подсистем и отдельных ОО.

**Материалы и методы (Methodology and methods).** В соответствии с государственным заданием № 073-00058-22-04 от 08.04.2022 на 2022 год по теме «Формирование и развитие вариативных моделей обще-

образовательных организаций на региональном уровне с целью обеспечения доступности и качества образования» в апреле 2022 года был проведен сбор первичных данных об общеобразовательных организациях (далее ОО) трех регионов РФ: Волгоградской области, Красноярского края и Республики Саха (Якутия). Отбор регионов проводился по кластеру *демографических* критериев: общая численность населения, проживающего в регионе, наличие и количество городов-миллионников, численность населения в сельской местности, количество обучающихся в сельской местности, наполняемость школ в городах и сельской местности; *географических*: площадь региона, наличие территорий, удаленных от культурных и экономических центров, климатических условий. Был также рассмотрен вопрос о возможном влиянии правового статуса региона на состояние дел и подход к решению вопросов в сфере образования в регионах с большим процентом отдаленных территорий и суровыми природными условиями.

В ходе этого этапа исследования было изучено более 160 сайтов и страниц органов управления образованием разного уровня, а также ОО. В ходе сбора данных были выявлены закономерности, междисциплинарный анализ которых может иметь практическую ценность как для дальнейшего выполнения государственного задания, так и для решения актуальных проблем городских и муниципальных образовательных подсистем и отдельных ОО.

Для сбора данных использовались: метод сплошной выборки сайтов и страниц управлений и отделов образования регионов, а также сайтов ОО; изучение и анализ статистических данных о видах ОО в регионе при наличии; сравнение сетевой презентации документации и информации, в т.ч. аналитической. Для интерпретации данных был задей-

<sup>4</sup> Топ-10 школ Волгоградской области [https://raex-rr.com/education/schools/southern\\_schools/rating\\_of\\_schools\\_of\\_Volgograd\\_region](https://raex-rr.com/education/schools/southern_schools/rating_of_schools_of_Volgograd_region) Красноярский край: лучшие школы региона (20) [https://raex-rr.com/education/schools/siberian\\_schools/rating\\_of\\_schools\\_of\\_Krasnoyarsk\\_territory](https://raex-rr.com/education/schools/siberian_schools/rating_of_schools_of_Krasnoyarsk_territory) Лучшие школы Республики Саха

[https://raex-rr.com/education/schools/eastern\\_schools/rating\\_of\\_schools\\_of\\_Sakha\\_republic](https://raex-rr.com/education/schools/eastern_schools/rating_of_schools_of_Sakha_republic)

<sup>5</sup>Закон об Образовании в РФ URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 24.08.2022).

ствован междисциплинарный подход, включающий количественный и сопоставительный анализы, статистические<sup>6</sup>, демографические (Щербакова, 2021) и картографические методы и данные.

**Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).** Первым регионом исследования стала *Волгоградская область*. В ней расположены: город Волгоград с населением чуть более миллиона человек, пять городов областного значения – Волжский, Камышин, Михайловка, Урюпинск, Фролово и 32 муниципальных района с населением около 865 тысяч человек. Данные об образовательных организациях области расположены компактно, на одном портале Комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области<sup>7</sup>.

Образовательная палитра городов области – Волгограда, Волжского, Урюпинска – представлена разнообразными ОО, среди которых есть средние общеобразовательные школы (153), гимназии (23), лицеи (11), частные (9) ОО и одна кадетская школа. Для настоящего анализа важно подчеркнуть, что это единственная общеобразовательная кадетская школа во всех *городах Волгоградской области*. Другая такая школа – казачий кадетский корпус им. Г.Н. Трошева – расположена в Алексеевском районе.

При анализе районных ОО первое, что обращает на себя внимание, это *количество школ неполного цикла*: начальных (66) и основных (67), тогда как в городах Волгоградской области таких школ всего 3 и 18 соответственно. Напомним, что городское и сельское население Волгоградской области имеет отношение 2:1, что делает указанное соотношение еще более наглядным. Следующее, что обратило на себя внимание: в 32 районах с населением немногим менее миллиона человек (865 т.ч.) функционируют лишь 2 гимназии, 2 лицея и одна прогимназия, то есть всего 5 *ОО с углубленной или профессиональной подготовкой* на примерно 153 000 детей (Щербакова, 2021) или одна такая ОО на более чем 30 000 детей школьного возраста. Наконец, в районах Волгоградской области функционируют 154 казенных ОО, тогда как в городах их только одиннадцать. При этом есть районы, где все или почти все ОО казенные.

При сопоставлении данных численности обучающихся в возрасте 7-17 лет и количества школ в районах (602) становится очевидным, что большинство школ *малокomплектные*. К сожалению, такое положение не способствует высокому уровню предметных результатов - каждая четвертая школа в районах – *школа с низкими образовательными результатами* (ШНОР) (таблица 1).

Таблица 1

**Количество ШНОР по районам Волгоградской области**

Table 1

**Number of schools with low learning outputs in Volgograd Oblast**

нет ШНОР <sup>1</sup>	1-3 ШНОР	Менее половины всех школ района	Половина и более всех школ района
Жирновский Иловлинский Киквидзенский	Алексеевский Еланский Калачевский Котельниковский	Быковский Городищенский Даниловский Дубовский	Ольховский (9 из 14) Палассовский (13 из 21)

<sup>6</sup> Федеральная служба государственной статистики. Демография. Численность постоянного населения Российской Федерации по муниципальным образованиям на 1 января 2022 года. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 09.07.2022).

<sup>7</sup> Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области [https://obraz.volgograd.ru/folder\\_5/](https://obraz.volgograd.ru/folder_5/).

<sup>1</sup> На сайте Урюпинского района данных об образовательных организациях нет.

нет ШНОР <sup>1</sup>	1-3 ШНОР	Менее половины всех школ района	Половина и более всех школ района
	Ленинский Нехаевский Руднянский Светлоярский Серафимовичский Среднеахтубинский Старополтавский Фроловский Чернышковский	Камышенский Клетский Котовский Кумылженский Николаевский Новониколаевский Октябрьский Суровикинский	
3	13	13	2

Последовательный анализ каждой муниципальной единицы позволил зафиксировать еще одну любопытную закономерность: районы, расположенные ближе к столице области, имеют меньшее количество школ с НОР, нежели отдаленные и/или приграничные районы. Так, в самом крупном, Паласовском районе, граничащем с республикой Казахстан на западе области, находится 21

начальная общеобразовательная школа (НОШ) - более чем где бы то ни было в Волгоградской области, а из 21 основной и средней общеобразовательной школы 13 имеют низкие образовательные результаты. Тогда было выдвинуто предположение о возможной корреляции географического положения района и количества школ с НОР в нем (рис. 1).

### Волгоградская область



Рис. 1 Возрастание количества ШНОР в зависимости от удаленности от центра региона (Волгоградская область)

Fig. 1 Growth of the quantity of schools with low educational outputs in relation to their remoteness from the regional centre (Volgograd Oblast)

Вторым регионом исследования стал Красноярский край. В нем расположены: город Красноярск с населением более миллиона человек, 12 городов областного значения, три ЗАТО (закрытое административно-территориальное образование), где в общей сложности проживает немногим более 890 тысяч человек, и 44 муниципальных района с практически равным по численности населением: около 854 тысяч человек.

На сайте Министерства образования края не удалось найти единого сервиса, откуда можно было бы переходить на сайты районных, городских или муниципальных отделов образования, как это сделано в Волгоградской области. Не все отделы имеют и собственные сайты, многие располагаются на сайтах администрации муниципальных районов.

Данные по городам-миллионникам (Волгоград и Красноярск) и крупным городам этих регионов сопоставимы как по числу, так и по составу образовательных организаций. В городах Красноярского края 209 средних общеобразовательных школ (СОШ), 21 лицей, 31 гимназия, 2 кадетские школы. Существенным сходством городских общеобразовательных систем регионов является и соотношение количества обучающихся и ОО: в Волгограде и пяти городах Волгоградской области на примерно 280.000 обучающихся приходится 238 школы различных видов. В Красноярске и 15 городах Красноярского края на приблизительно 353 000 обучающихся 281, то есть в обоих регионах в среднестатистической школе обучается в примерно 1200 школьников. Соглашаясь с замечанием о приблизительности таких расчетов и колебаниях числа обучающихся от города к городу и от школ одного вида к другому, трудно представить, что городские школьники в исследуемых регионах учатся в одну смену.

Тем не менее в Красноярске полностью отсутствуют школы неполного цикла (начальные, основные, вечерние), а в других городах края насчитывается всего одна начальная, одна вечерняя и 10 основных ОО. Обращает на себя внимание и почти полное

отсутствие казенных ОО в рассматриваемых 15 городах Красноярского края. Различаются субъекты и наличием частных школ: их 9 в городах Волгоградской области и лишь одна частная православная гимназия во всем Красноярском крае (г. Лесосибирск). С сожалением приходится констатировать и более высокое количество ШНОР: если в городах Волгоградской области таковой является каждая десятая-одиннадцатая школа (всего 22 ШНОР), то в городах Красноярского края – каждая четвертая-пятая (всего 66).

Прежде, чем приступить к анализу данных районов Красноярского края, следует уточнить, что из 44 районов 34 – относительно невелики по размеру и компактно расположены в южной части региона вокруг Красноярска. Три же района – Туруханский, Эвенкийский и Таймыр занимают огромную территорию на севере края, а последний полностью расположен за Северным полярным кругом.

Несмотря на существенные географические и климатические различия, наблюдения, сделанные на материале Волгоградской области, находят свое подтверждение и в Красноярском крае. Вновь обращает на себя внимание количество начальных школ в районах, хотя ни в Красноярске, ни в краевых городах их нет. Справедливости ради отметим, что в районах Красноярского края их всё же меньше, нежели в Волгоградской области. Далее, в районах в восемь раз больше ООШ, чем в городах. То же соотношение можно наблюдать и в Волгоградской области, хотя в самом Красноярске в отличие от Волгограда таких школ нет ни одной. Печально, но лишь в двух из 44 районов, где проживают более 150 тысяч детей школьного возраста, есть гимназии: одна – в Рыбинском районе и одна – на Таймыре. Лицеев нет. Получается, в районах Красноярского края всего две ОО с углубленной подготовкой на 151 000 школьников. Коррелируют данные и по казенным ОО: за пределами областных и краевых городов их количество возрастает в геометрической прогрессии. Так, в Красноярске нет ни одной казенной ОО, в краевых городах тоже. В районах же 133 казенных ОО.

Так же, как и в Волгоградской области, есть районы, где все или почти все ОО казенные. Большинство районных школ края тоже *малокомплектные*: 151 000 районных школьников обучается в 634 школах, то есть в одной ОО обучается менее 250 человек.

Особую проблему края представляют школы с низкими образовательными резуль-

татами. В районах 339 таких школ, что означает, что *каждая вторая школа* не соответствует заданным стандартам школьного образования (табл. 2). Однако сведения о работе с такими школами удалось найти на сайтах лишь двух районов (Ирбейского и Сухобузимского).

Таблица 2

**Количество ШНОР по районам Красноярского края**

Table 2

**Number of schools with low learning outputs in Krasnoyarsk Krai**

1 ШНОР <sup>1</sup>	2-3 ШНОР	Менее половины всех школ района	Половина и более всех школ района	Все школы ШНОР
Козульский	Бирлюсский Дзержинский Идринский Кежемский Новоселовский Северо-Енисейский Шарыповский	Емельяновский Краснотуранский Курагинский Мотигинский Нижнеингашский Пировский	Абанский (9 из 15) Ачинский (6 из 12) Балахтинский (8 из 13) Березовский (8 из 11), Боготольский (7 из 10), Богучанский (16 из 25), Большемуртинский (9 из 15), Большеулуйский (7 из 10), Енисейский (12 из 19), Ермаковский (10 из 17), Ирбейский (10 из 16), Казачинский (8 из 12), Канский (12 из 18), Манский (8 из 12), Минусинский (15 из 21), Назаровский (9 из 13), Партизанский (7 из 12), Рыбинский (8 из 15), Саянский (8 из 13), Сухобузимский (8 из 14), Таймыр (13 из 19), Тасеевский (4 из 7), Туруханский (8 из 14), Тюхтетский (8 из 10), Ужурский (8 из 17), Уярский (9 из 12).	Иланский (15 из 15) Каратузский (13 из 13)
<b>1</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>26</b>	<b>2</b>

<sup>1</sup> На сайтах Шушенского и Эвенкийского районов данных об образовательных организациях нет.

Исследование школ с НОР в муниципальных районах Красноярского края подтвердило выдвинутое ранее предположение, что районы, расположенные ближе к столице региона, имеют меньшее количество школ с

НОР, нежели отдаленные районы. Рис. 2 демонстрирует очевидное нарастание количества ШНОР по мере удаления от столицы края.

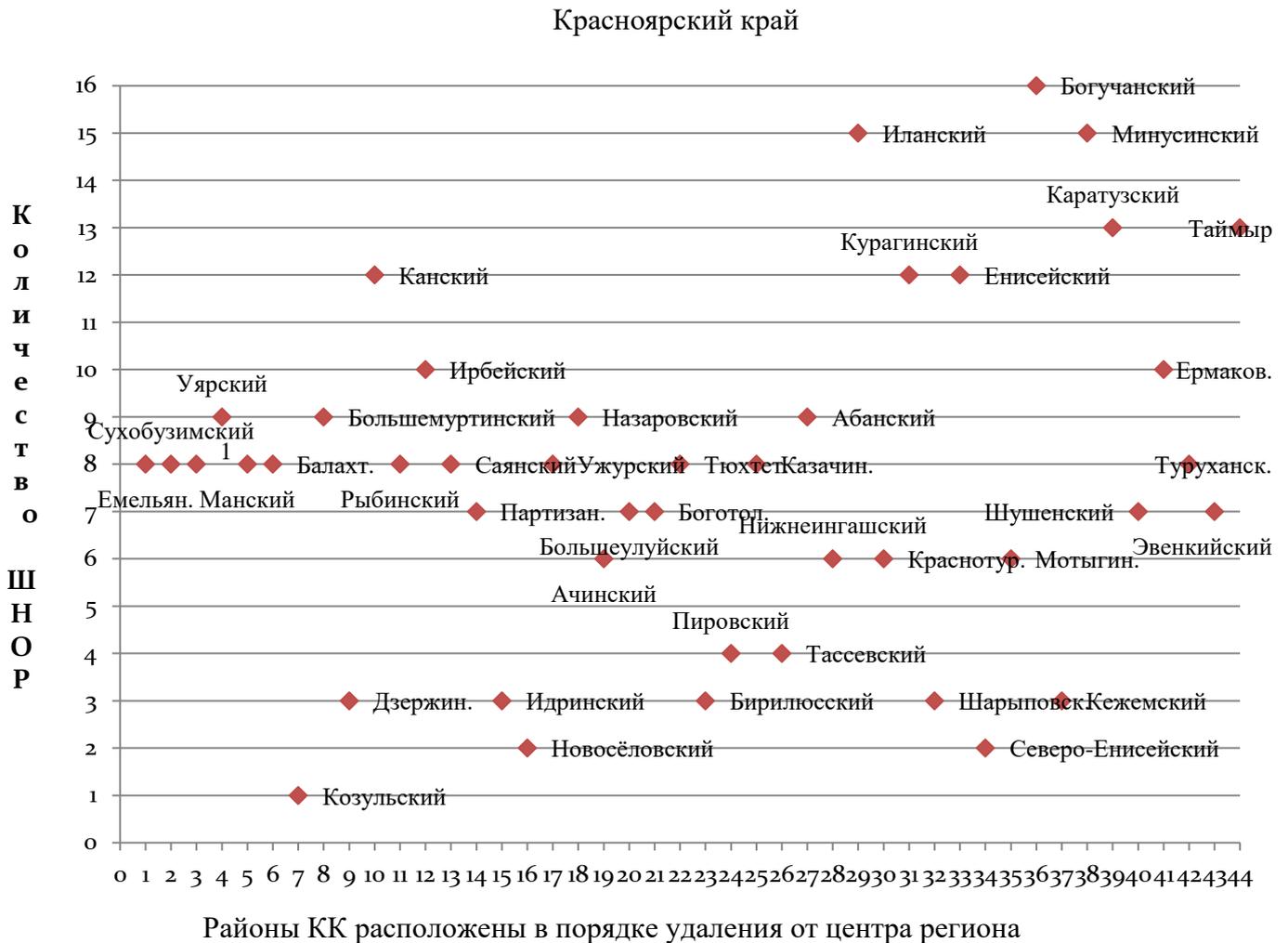


Рис. 2 Возрастание количества ШНОР в зависимости от удаленности от центра региона (Красноярский край)<sup>1</sup>

Fig 2 Growth of the quantity of schools with low educational outputs in relation to their remoteness from the regional centre (Krasnoyarsk Krai)

В Республике Саха (Якутия) расположены два городских округа: Якутск с населением немногим менее 358 тыс. человек и Жатай с населением около 10,5 тыс. человек. В республике несколько городов с населением более 20 000 человек (Нерюнгри, Мирный, Ленск, Алдан), однако городскими округами

считаются только эти. Территория республики разделена на 34 района или улуса, в которых проживает около 624 000 человек. Республика Саха (Якутия) непосредственно граничит с Красноярским краем и была выбрана с целью сравнить влияние правового статуса субъекта Федерации на функционирование

<sup>1</sup> Цифрой 1 на диаграмме обозначен Березовский муниципальный район.

общеобразовательных подсистем региона при сходных географических и климатических условиях.

Все республиканские государственные учреждения, в том числе и Министерство образования и науки, находятся на одном официальном информационном портале [https://www.sakha.gov.ru/organi\\_mainpage](https://www.sakha.gov.ru/organi_mainpage).

Но, к сожалению, на страничке Министерства данных о подведомственных управлениях образования или образовательных организациях республики обнаружить не удалось. Так же, как и в соседнем регионе, большинство отделов образования имеют собственные сайты, некоторые располагаются на сайтах администрации муниципальных районов. Однако улусов, где сайтов нет или они отключены, гораздо больше (7), чем в двух других регионах.

Анализ городских ОО сводится к анализу ОО в столице республики, так как данных по городу Жатай получить не удалось – отдельного сайта управления образованием городского округа Жатай нет. Страничка отдела образования есть на сайте окружной администрации г. Жатай, но на ней обновляется только лента новостей. Все остальные данные 2-3 годичной давности, включая страничку ЕГЭ, ОГЭ и Всероссийской олимпиады школьников.

Как было отмечено выше, население Якутска примерно в три раза меньше, чем в столицах двух других регионов, что учитывалось при сопоставлении. При этом условия данные по столице Якутии вполне коррелируют с данными других региональных центров как по числу, так и по составу образовательных организаций: 36 СОШ, 5 гимназий, 4 лицея. Так же, как и в соседнем регионе, здесь практически нет школ неполного цикла, всего две казенные ОО, отсутствуют и частные ОО. Если рассматривать количество ОО с углубленной подготовкой – лицеи и гимназии, – то и здесь Якутск лишь немного уступает Волгограду и Красноярску. Из 51 ОО города 7 – школы с низкими образовательными результатами, т.е. каждая седьмая

школа, что ставит Якутск между Волгоградом (каждая 10-11) и Красноярском (каждая 4-5).

Прежде, чем приступить к анализу данных по районам-улусам, следует отметить, что все районы расположены довольно компактно и равномерно по всей территории региона. Площадь улусов различна: вокруг города Якутск, расположенного почти в центре региона, сосредоточено несколько относительно небольших улусов, далее размеры улусов центробежно растут, достигая максимальных к границам региона. Приблизительно треть территории республики расположена за Северным полярным кругом.

В улусах снова бросается в глаза резко возрастающее количество начальных и основных школ (34 и 31 соответственно). Тем не менее, сравнивая соотношения количества школ неполного цикла к численности населения районов, получается, что в улусах Якутии их меньше всего – 10 школ на 100 000 жителей, тогда как в Красноярском крае и Волгоградской области их 14 и 15 соответственно. Гораздо более оптимистичная картина складывается в Республике Саха и при количественном анализе районных ОО с углубленной подготовкой: здесь их 26! Нет таких ОО лишь в нескольких улусах с особо суровыми климатическими условиями и окраинных районах республики. Совпадают данные и по казенным ОО: за пределами столицы их количество возрастает до 49. Однако и здесь при сравнении с другими регионами соотношение количества казенных ОО к численности населения районов получается, что в улусах Якутии их более чем в два раза меньше – 7 школ на 100 000 жителей, тогда как в Красноярском крае и Волгоградской области их 16 и 17 соответственно.

В улусах Якутии всего насчитывается 486 школ различных видов, в связи с чем вывод о малокомплектности школ напрашивается сам собой.

Проблема школ с низкими образовательными результатами в регионе тоже остра. Из 486 ОО 158 или каждая третья ШНОР (табл. 3).

Таблица 3

**Количество ШНОР по улусам Республики Саха**

Table 3

**Number of schools with low learning outputs in the Republic of Sakha (Yakutia)**

нет ШНОР <sup>1</sup>	1-2 ШНОР	Менее половины всех школ района	Половина и более всех школ района
Абыский, Алданский, Усть-Майский	Аллаиховский, Анабарский, Верхнеколымский, Горный, Кобяйский, Мирнинский, Момский, Намский, Нерюнгринский Оленёкский, Усть-Янский, Эвено-Бытантийский	Булунский, Виллойский, Жиганский, Мегино-Кангаласский, Нижнеколымский, Оймяконский, Олекминский, Среднеколымский, Сунтарский, Усть-Алданский, Хангаласский, Чурапчинский	Амгинский (10 из 16), Верхневиллойский (15 из 24), Верхоянский (8), Ленский (8 из 17), Нюрбинский (14 из 24) Томпонский (6 из 12)
<b>3</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>6</b>

Примечательно, что в Республике Саха экспонентное нарастание количества школ с НОР происходит скорее в срединном диапазоне, а также на крайнем юго-западе республики, граничащем с Иркутской областью (рис. 3).

В качестве общего замечания по всем исследованным регионам хочется отметить, что сайтам и страницам управлений и отделов образования всех уровней вплоть до краевых и республиканских министерств свойственны: отсутствие регулярных обновлений и локальной аналитики, разрозненность, неполнота, дублирование или наоборот размещение противоречивой информации. Это убеждает в недостаточном внимании к сетевой презентации сферы образования, ее недооценке на местах.

Итак, в ходе проведенного сбора и междисциплинарного анализа данных об ОО в трех регионах РФ, сходных по кластеру демографических показателей, но различных по географическому положению или правовому статусу были выявлены устойчивые корреляции между:

- числом, составом ОО и количеством обучающихся в них в городах-миллионниках и региональных центрах;
- географической удаленностью ОО от культурных и экономических центров и количеством школ с низкими образовательными результатами;
- количеством школ неполного цикла – начальных, основных и вечерних – в городах-миллионниках и региональных центрах и районах исследуемых регионов;

<sup>1</sup> На сайте Таттинского района данных об образовательных организациях нет.

- малым количеством ОО с углубленной подготовкой и кадетских ОО в районах исследуемых регионов;
- экспонентным возрастанием количества казенных ОО и их географической удаленностью от региональных центров;

– малокомплектностью районных школ во всех исследуемых регионах.

Выявленные корреляции могут быть предложены в качестве показателей внешнего междисциплинарного анализа образовательных подсистем и отдельных ОО.

### Республика Саха (Якутия)

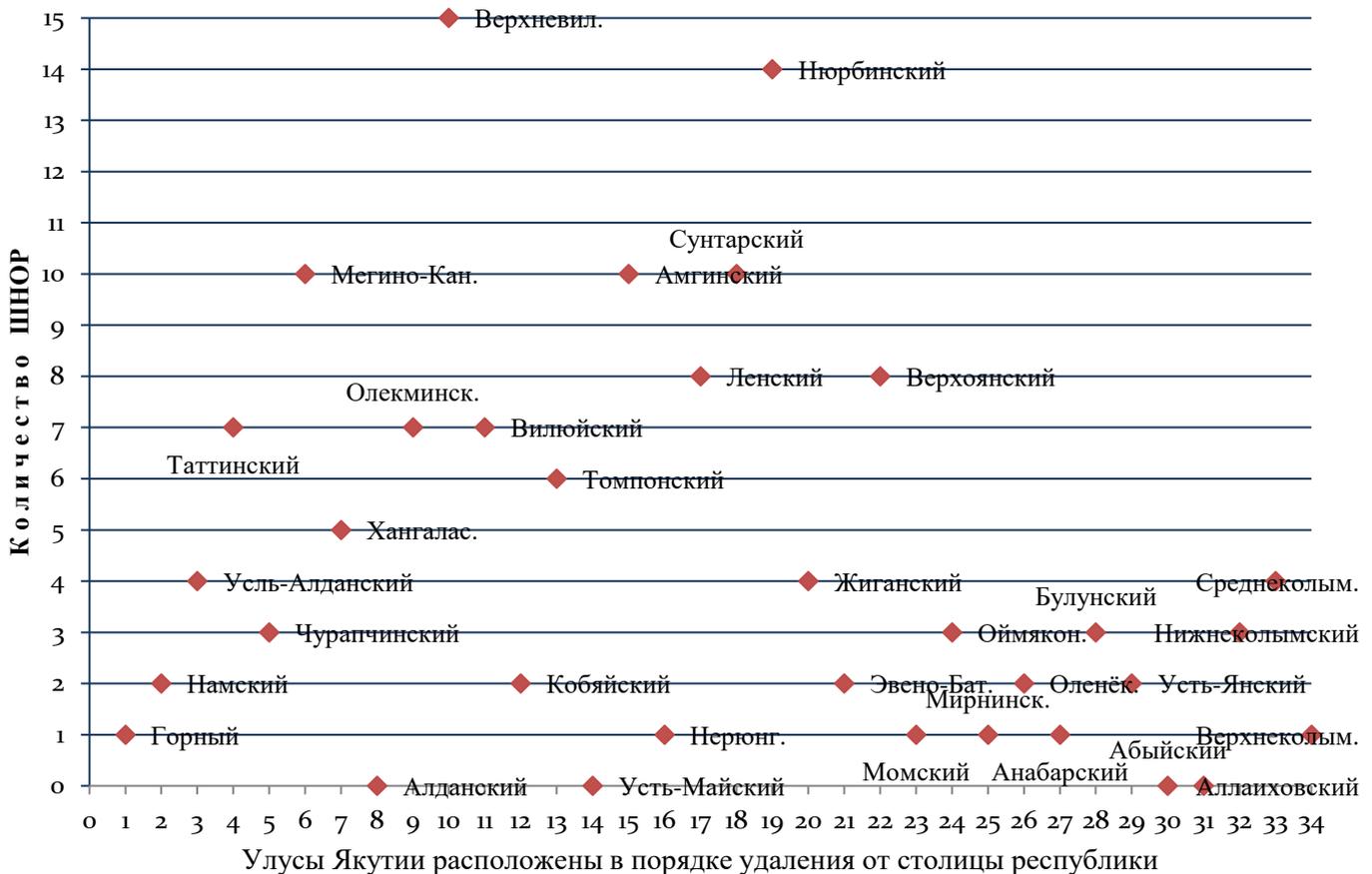


Рис. 3 Возрастание количества ШНОР в зависимости от удаленности от центра региона (Республика Саха)

Fig. 3 Growth of the quantity of schools with low educational outputs in relation to their remoteness from the regional centre (Republic of Sakha)

**Заключение (Conclusions).** 1. В ходе междисциплинарного – отраслевого, статистического, демографического, картографического анализа собранных данных о видах ОО в трех регионах РФ: Волгоградской области, Красноярском крае и республике Саха (Якутия), общая площадь которых составляет треть территории РФ, а количество обучающихся – 1/4, – были выявлены и апробированы макропоказатели функционирования

общеобразовательных подсистем городов и районов субъектов Федерации (табл. 4):

- наличие/отсутствие школ неполного цикла – начальных, основных, вечерних;
- количество ОО с углубленной или профессиональной подготовкой – лицеев, гимназий, центров образования;
- наличие/отсутствие казенных ОО;
- комплектность школ;
- процент ШНОР.

Таблица 4

**Показатели развития общеобразовательных подсистем**

Table 4

**Indices of the development of secondary education subsystems**

РЕГИОН/ показатель	Волгоградская область		Красноярский край		Республика Саха (Якутия)	
	города	районы	города	районы	города	улусы
Всего ОО	238	602	281	634	51	486
Наличие ОО неполного цикла	21	133	12	121	3	65
Наличие ОО с углубленной подготовкой	34	5	52	2	9	26
Наличие/отсутствие казенных ОО	12	154	2	133	--	49
Количество обучающихся в тыс.чел. к количеству ОО	280/238	153/602	353/281	151/634	65/51	110,5/485
Среднее количество обучающихся в школе	1176	254	1256	238	1274	227
ШНОР	22	125 или каждая 4	66	399 или каждая 2	9	158 или каждая 3

Выделенные показатели возможно использовать для определения эффективности и/или коррекции функционирования любой – районной, городской, муниципальной – общеобразовательной системы. Так, уже выявлена корреляция между показателями «наличие/отсутствие ОО с углубленной подготовкой» и «количество ШНОР», что дает основания наметить районы с наименее эффективным образовательным менеджментом.

Наряду с этим, данные показатели можно использовать для внешнего анализа отдельных ОО, что позволит им осуществить взвешенное целеполагание при разработке стратегических программ с учетом перспективы развития. Например, если это ОО неполного цикла, то одной из ее главных целей в среднесрочной перспективе следует обозначить превращение в ОО полного цикла или интеграцию с конкретными ОО, где обучающиеся смогут продолжить образование по тем же учебным программам с учетом преемственности уровня и профиля обучения. Если ОО – средняя общеобразовательная школа, то в программе развития одной из

целей следует сделать превращение ОО в школу с углубленным изучением предмета, профессиональным или национально-промысловым уклоном в зависимости от кадрового потенциала ОО, с учетом потребностей и возможностей региона и интересов участников образовательного процесса и т.д.

2. В районах Волгоградской области и Красноярского края суммарно функционируют семь образовательных организаций с углубленной подготовкой (прогимназия, гимназии, лицеи) на почти два миллиона человек (1,7 млн), что, несомненно, совершенно недостаточно. Принимая во внимание географическую удаленность от центров и суровые климатические условия некоторых районов, представляется целесообразным изучение передового опыта аналогичных ОО в республике Саха. Потенциал для превращения ряда малокомплектных школ в лицей- и гимназии-интернаты есть в каждом из регионов. Другим решением данной проблемы может стать социальное партнерство.

3. Недостаточным выглядит и количество школ по работе с одаренными детьми:

«Школа Космонавтики» в Красноярском крае, г. Железногорск, и школа-интернат в Хангаласском улусе Якутии – т.е. две образовательные организации на три субъекта Федерации, в которых проживают почти 6,5 млн россиян. Не вызывает сомнения, что одна-две образовательных организации-интерната по работе с одаренными детьми должна быть в каждом субъекте Федерации.

4. В трех исследуемых субъектах Федерации, два из которых являются крупнейшими в РФ и мире, расположено всего 4 кадетские школы, что также недостаточно. Это направление развития общеобразовательных подсистем, главной целью которого является обеспечение подготовки обучающихся к служению Отечеству на гражданском и военном поприще, не только актуально и востребовано, но и *социально перспективно*, что и должно отражать их количество.

5. Анализ видового состава образовательных организаций доказывает, что городские общеобразовательные подсистемы в основном демонстрируют такие характеристики, как цельность, вариативность, управляемость. Однако во всех исследованных регионах вне зависимости от географических, климатических, демографических условий сильны центробежные тенденции, в связи с чем отдаленные, окраинные районы нуждаются в пристальном внимании, тесном сотрудничестве с региональным или федеральными центрами и их поддержке. Также следует задействовать потенциал социального партнерства, тесного сотрудничества с заинтересованными ведомствами.

6. Стремительное нарастание количества казенных ОО в районах свидетельствует о нерешенности проблем районных общеобразовательных подсистем более чем 10-летней давности, одна из которых – малокомплектность районных ОО.

7. В качестве одного из механизмов решения проблемы ШНОР может быть предложена разработка комплексной методики педагогического аудита территорий, основанной на междисциплинарном – демографическом, статистическом, отраслевом и др. – анализе их состояния.

## Список литературы

Крицкая Д.И. Анализ модели частного образовательного учреждения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2021. № 3. С. 45-49.

Маскина О.Г. Исследование и анализ методик оценки потенциала образовательной организации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 8-1. 2016. С. 160-163.

Моисеев А.М., Моисеева О.М. Стратегическое управление школой: Учебное пособие. М., Центр педагогического образования. 2012. 256 с.

Харькова О.М. Анализ хозяйственной деятельности: Учебное пособие для студентов. Оренбург, 2009. [Электронный ресурс] URL: <https://cde.osu.ru/demoversion/course174/index.html> (дата обращения: 24.08.2022).

Чикалов А.В., Шлыкова О.Н. Стратегический анализ деятельности образовательной организации как основа управления качеством образования // Сетевое издание Совета ректоров вузов Большого Алтая. № 1. 2019. С. 124-131. URL: [http://rectors.altstu.ru/ru/periodical/archiv/2019/1/articles/2\\_12pdf](http://rectors.altstu.ru/ru/periodical/archiv/2019/1/articles/2_12pdf) doi: <http://doi.org/10.25712/ASTU.2410-485X.2019.01.018>.

Щербакова Е. Демографические итоги I полугодия 2021 года в России // Демоскоп. 2021. № 911-912. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2021/0911/> (дата обращения: 09.07.2022).

## References

Chikalov, A.V. and Shlykova, O.N. (2019), “Strategic analysis of the activity of an educational establishment as a basis for management of education quality”, *Grand Altai Council of HEI Chancellors Network Edition*, 1, 124-131. (In Russian).

Kharkova, O.M. (2009), *Analiz khozyaystvennoy deyatel'nosti* [Analysis of economic activity], Orenburg. Available at: <https://cde.osu.ru/demoversion/course174/index.html> (Accessed on 24 August 2022).

Kritskaya, D.I. (2021), “The analysis of a public-school model”, *Business education in the knowledge economy*, 3, 45-49. (In Russian).

Maskina, O.G. (2016), “The research and analysis of assessment methodologies of an educational establishment potential”, *Current issues of humanitarian and natural sciences*, 8-1, 160-163. (In Russian).

Moiseev, A.M. and Moiseeva, O.M. (2012), *Strategicheskoye upravleniye shkoloy* [School strategic management], Centre of pedagogical education, Moscow, Russia.

Shcherbakova, E. (2021), "Demographic results of the 1<sup>st</sup> half of 2021 in Russia", *Demoskop*, 911-912. Available at: <http://www.demoscope.ru/weekly/2021/0911/> (Accessed 9 July 2022).

**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:**

**Нина Владимировна Васильченко**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Сектора исследований непрерывного образования Лаборатории теоретической педагогики и философии образования, Институт стратегии развития образования РАО.

**About the author:**

**Nina V. Vasilchenko**, PhD, Senior Research Scientist of the Research Sector for Lifelong Learning, Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education.

УДК 371.124 (021)

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-2

Польская С.С. 

**Перспективные направления профессионального развития преподавателя высшей школы: опыт экспертного изучения**

Московский государственный институт международных отношений (университет)  
Министерства иностранных дел Российской Федерации  
Проспект Вернадского, д. 76, Москва, 119415, Россия  
Polskaya7@gmail.com

*Статья поступила 02 июня 2022; принята 12 декабря 2022;  
опубликована 30 декабря 2022*

**Аннотация.** *Введение.* Современная образовательная среда требует от работающих в сфере высшего образования совершенствования своих профессиональных навыков на протяжении всей карьеры. В условиях стремительно развивающихся образовательных технологий традиционные практики преподавательской деятельности зачастую быстро устаревают, и роль дальнейшего развития профессиональных навыков преподавателя трудно переоценить. *Цель работы* – выявить направления профессионального развития, которым хотели бы следовать преподаватели высшей школы. *Методология и методы:* в проведенном анкетировании приняли участие 51 преподаватель английского языка московского вуза, которые отвечая на вопрос о своих намерениях в этом отношении, продемонстрировали определенное разнообразие мнений. Интерпретируя полученные данные посредством количественного метода, с последующим использованием метода экспертной оценки, нами были определены пути развития в профессии, которые наиболее актуальны для сегодняшних преподавателей высшей школы. *Результаты исследования:* большинство участников опроса подчеркнули особое значение развития навыков использования информационных технологий. Многие опрошенные указали на совершенствование знаний непосредственно своего предмета. Было высказано намерение развивать навыки коммуникации и лидерства. Среди возможных направлений повышения собственной квалификации преподаватели упоминали навыки методологического характера, а ряд опрошенных подчеркивали необходимость углубления знания психологических и социальных характеристик тех, кого они обучают. Незначительное количество преподавателей посчитали, что необходимость дальнейшего развития своих профессиональных навыков отсутствует. Данные, полученные посредством нашего исследования, могут быть успешно применены при разработке содержания курсов повышения квалификации преподавателей высшей школы, что даст повышения эффективности таковых.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие преподавателя высшей школы; повышение квалификации преподавателей; информационно-компьютерные технологии; коммуникационные навыки; лидерские навыки; образовательный процесс

**Информация для цитирования:** Польская С.С. Перспективные направления профессионального развития преподавателя высшей школы: опыт экспертного изучения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №4. С. 18-28. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-2.

S.S. Polskaya 

## Prospective areas of professional development of university teachers: an expert analysis

Moscow State Institute of International Relations (University),  
Ministry of Foreign Affairs  
76 Vernadsky Ave, 119415, Moscow, Russia  
Polskaya7@gmail.com

*Received on June 02, 2022; accepted on December 12, 2022;  
published on December 30, 2022*

**Abstract.** *Introduction.* Modern educational environment demands that those working in higher education sphere should hone their professional skills throughout their careers. In the conditions of rapidly developing educational technology, traditional teaching practices oftentimes become obsolete and the role of further development of a teacher's skills cannot be overestimated. *The aim of our research* is to identify the areas of professional development that teachers in higher education would like to follow. *Methodology and methods:* the survey we conducted covered 51 university teachers, the latter describing their intentions in this respect and demonstrating a variety of opinions. By interpreting the data obtained through the quantitative method, followed by the method of expert evaluation, we identified those ways of development in the profession that are most relevant for today's teachers of higher education. *The results of the research:* the majority of the survey participants emphasized particular importance of developing IT skills, while many teachers pointed to the significance of honing the knowledge of the English language. Also, the intention to develop communication and leadership skills was expressed. In addition to this, pedagogical knowledge was mentioned among the possible directions of professional development. A number of teachers emphasized the necessity of having more profound knowledge of psychological and social characteristics of their learners. A small number of teachers felt that there was no need to further develop their professional skills. The data obtained throughout our study can be successfully used when determining the contents of professional development courses for university teachers which can contribute to better efficacy of such courses.

**Keywords:** professional development of university teachers; teacher advanced training; IT skills; communication skills; leadership skills; educational process

**Information for citation:** S.S. Polskaya (2022), "Prospective areas of professional development of university teachers: an expert analysis", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (4), 18-28, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-2.

**Введение (Introduction).** Современное общество и образовательные системы практически всех развитых стран выдвигают принципиально новые требования к преподавателям всех уровней образовательной системы. Распространение новых технологий и социальный прогресс в корне изменили роль сегодняшнего преподавателя: последний уже не просто тот, кто передает обучаемым

определенную информацию, а затем проверяет ее усвоение. Скорее, современный преподаватель – это модератор и координатор образовательного процесса, тот, кто демонстрирует более масштабный взгляд на весь процесс, выходя за пределы знания непосредственно своего предмета, тот, кто способен научить студентов тому, как применять полученные знания практическим образом.

Развиваясь профессионально, преподаватели получают неопределимую возможность увеличить эффективность своей работы, что одновременно оказывает влияние и на тех, кого эти преподаватели обучают: их результаты, в свою очередь, качественно улучшаются. Ведь мы не должны забывать о социально-опосредованном характере педагогической деятельности, который «проявляется в том, что она осуществляется во благо ученика, ради его развития, во имя обретения им человеческой сущности и его становления как субъекта деятельности, способного строить жизнь, достойную человека» (Печеркина, 2011: 18).

Проведенные в этом отношении исследования указывают, что «достижения обучаемых могут быть улучшены на целых 21 процентильных балла в результате участия преподавателей должным образом разработанных и проведенных программах профессионального развития (Yoon et al., 2007: 5). Современное общество явственно дает понять, что «сегодня возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационным мышлением и практико-ориентированным исследовательским подходом к разрешению конкретных педагогических проблем, необходимость формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, устойчивой к стрессам, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности» (Панкова, 2016: 233).

**Теоретическая основа (The theoretical basis).** Что мы понимаем под профессиональным развитием преподавателей? Эксперты справедливо указывают в этом отношении, что это «связанное с профессиональной деятельностью взятое на себя преподавателями обязательство с целью способствовать развитию целей профессии, одновременно решая собственные профессиональные потребности (перевод наш) (Diaz-Maggioli, 2004: 41). Согласно Х. Мизел (Mizell) «профессиональное развитие есть

используемая образовательными учреждениями стратегия, нацеленная на продолжение укрепления преподавателями своих практических навыков на протяжении всей карьеры (перевод наш) (Mizel, 2010: 3).

Следует особенно отметить, что профессиональное развитие преподавателей любого уровня образования представляет собой важнейшее требование времени, поскольку «программы педагогических колледжей или университетов не могут обеспечить тот широкий диапазон обучающего опыта, необходимого для того, чтобы стать в современных условиях эффективным преподавателем» (перевод наш) (Mizel, 2010: 2). Подчеркивается, что «профессиональное развитие должно отражать потребности преподавателя и студента, вовлекать преподавателей в планирование процесса обучения и развития возможностей, продвигать совместную работу на образовательном уровне, и в завершение оцениваться с точки зрения его влияния на преподавательскую деятельность и результаты обучения» (перевод наш) (Hawley, 2001: 11).

Постоянно изменяющийся образовательный ландшафт привел к ежедневному возникновению новых задач в сфере обучения, что побуждает преподавателя искать подходящие пути их решения. От преподавателя требуется должное понимание и оценка своего собственного педагогического опыта, способность приспособливать свою деятельность к новым ценностям, возникающим в обществе. Как мы уже указывали, современный преподаватель не только предоставляет обучаемым определенную сумму знаний в своей области и содействует воспитанию достойных членов общества, но также призван обрабатывать значительные объемы информации, распределяя ее соответствующим образом. Более того, изменяющиеся законодательные акты, относящиеся к образовательному процессу, постоянно повышают требования к навыкам и умениям преподавателей. Таким образом, очевидно, что сегодняшняя образовательная среда требует полифункциональности со стороны работающих в обра-

зовании: преподаватели должны определенным образом «инкорпорировать в свою работу различные виды деятельности: управленческую, дидактическую, образовательную, проектную, научно-исследовательскую (Ефремова, 2005: 821). Однако в большинстве случаев профессиональное повышение квалификации преподавателей организовано таким образом, что мнение самих преподавателей не учитывается в этом отношении, при этом преподаватель просто становится неким абстрактным объектом подобного профессионального развития. Большинство экспертов единодушны в своем мнении о том, что «профессиональное развитие в том виде, в котором мы знали его многие годы на сегодняшний день принесло в отношении образовательного процесса не слишком значительные результаты, а зачастую и отсутствие таковых» (перевод наш) (Diaz-Maggoli, 2004: 42). С. Шварц (Schwartz) подчеркивает в этом отношении, что «обязательные семинары зачастую не имеют никакого отношения к их (*преподавателей*) предметной области или же охватывают те компетенции, которыми преподаватели овладели уже много лет назад (курсив наш) (перевод наш) (Schwarz, 2019: 1). Подавляющее большинство специально организованных курсов повышения квалификации, имеющих целью развивать профессиональные навыки преподавателей, проводятся по традиционной схеме «сиди и слушай». Также следует упомянуть, что, говоря о профессиональном развитии преподавателей, зачастую мы имеем в виду определенные официальные семинары, конференции и мастер-классы, однако следует учитывать, что такого рода развитие может носить и неформальный характер, принимая форму дискуссий между коллегами, независимое чтение специальной литературы, посещение занятий других преподавателей и т.п. Как справедливо подчеркивают исследователи, «профессиональные педагогические сообщества могут стать ресурсом для самообразования и саморазвития педагогов на основе формата сотрудничества, творческого общения без формализма и бюрократических препон» (Рагожина, 2021: 2).

В рамках российской образовательной системы ожидается, что преподаватели различных уровней образования должны осуществлять повышение профессиональной квалификации на ежегодной основе. Для университетских преподавателей это является одним из требований успешного прохождения конкурса как подтверждение их профессиональной пригодности. Поэтому безусловно все без исключения преподаватели осуществляют свое профессиональное развитие с определенной периодичностью, при этом вид и направление данного повышения квалификации различается, в зависимости от самого учебного заведения высшего образования: некоторые университеты организуют собственные курсы повышения квалификации или мастер-классы, некоторые – дают возможность профессорско-преподавательскому составу выбирать самостоятельно, какого рода профессиональное развитие им необходимо. И в этом случае возникает важный вопрос: что именно должны развивать на современном этапе преподаватели? Согласно проводимым среди преподавателей опросам, «преподаватели хотят, чтобы в идеале их профессиональное развитие было актуальным, интерактивным, обеспечивалось бы теми, кто понимает их опыт, а также рассматривает преподавателей в качестве профессионалов своей области (Печеркина, 2011: 17). Исследователи отмечают, что «потребности в подготовке могут быть самыми разными. Им (*преподавателям*) может потребоваться: предметная подготовка, чтобы освоить новые сведения из своей предметной области; методическая и педагогическая подготовка с целью освоить новые технологии обучения, научиться решать новые задачи; обучение тому, как применять инновации в работе над программой или в других аспектах школьной практики... обмен информацией и опытом между учителями, учеными, представителями промышленности и бизнеса (курсив наш) (Ефимова, 2021: 218).

Не вызывает сомнений то, что в современных условиях все больше на передний план выходит необходимость углубления

знания информационных технологий. Исследователи, анализируя результаты проведенных опросов преподавателей высшей школы, отмечают, что «более половины респондентов (53%) обозначают дефицит знаний и умений работы в информационной среде ... более половины респондентов (60%) указывают на трудности в освоении новых форм организации образовательного процесса с использованием дистанционного образования, моделей смешанного обучения и т.п. (Батракова и др., 2021: 9).

Все вышеуказанные данные воодушевили нас на проведение данного исследования, цель которого – обеспечить более глубокое понимание того, что именно преподаватели сами думают о профессиональном развитии в рамках своей области деятельности и какие именно направления данного развития они считают наиболее важными. Нами была выдвинута гипотеза, что преподаватели, участвующие в нашем опросе, выразят свои намерения развивать, прежде всего, свои навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) ввиду того, что актуальность последних растет все больше в последние несколько лет. Также мы предположили, что объекты исследования выразят намерение углублять и развивать далее знание ими дисциплины, которую они преподают.

**Материалы и методы исследования (Methodology and methods).** Наша выборка состояла из 51 вузовского преподавателя английского языка, живущих и работающих в г. Москва, пол – женский, родной язык – русский, возраст – от 37 до 51 лет (средний возраст 44,5 года), обладающих сходным профессиональным опытом (средняя продолжительность педагогической деятельности – 18 лет). Отбор участников эксперимента осуществлялся на основе длительности их педагогической деятельности. Среди них было 29 преподавателей, имеющих степень кандидата наук (более половины участниц), а также 2 преподавателя со степенью доктора наук. Все участницы эксперимента были осведомлены о цели эксперимента и дали

свое добровольное согласие принимать участие в нем. Опрос осуществлялся в письменной форме, и предложенная преподавателям анкета включала лишь единственный открытый вопрос «Каковы возможные направления развития ваших профессиональных компетенций?». Каждому опрошенному разрешалось давать неограниченное количество ответов, упоминая все, что они сочтут уместным. Использование открытого вопроса дало нам возможность раскрыть динамику мнений, оценок и тех ценностей, которые преподаватели связывают со своим профессиональным развитием. Анкетирование осуществлялось с помощью Google Forms. Обрабатывая полученные ответы, мы применяли общенаучные методы, такие как анализ и синтез, в то время как посредством индукционного метода мы систематизировали полученные данные. Результаты были интерпретированы с помощью количественного метода. В дополнение к этому, мы применяли сравнительный метод с целью установить взаимосвязь между исследуемыми явлениями. Основопологающим методом в рамках нашего исследования стал метод экспертной оценки, подразумевающий анализ интересующей нас информации экспертами в сочетании с количественной обработкой полученных результатов.

**Научные результаты и дискуссия (Research results and discussion).** Согласно нашему исследованию, мнения преподавателей в отношении развития их профессиональных навыков, продемонстрировали значительную разнонаправленность. Большинство объектов (47 человек, 92%) среди других аспектов, указали на необходимость приобретения более глубоких навыков ИКТ с целью повышения качества проведения онлайн-занятий, совершенствования умения организовывать соответствующую образовательную среду посредством их использования, уметь эффективно пользоваться различными онлайн-платформами. Принимая во внимание последствия пандемии COVID-19, очевидно, что опрошенные придают первостепенное значение именно этому навыку.

Исследователи также полагают, что независимо от необходимости дистанционного или гибридного обучения, «тем, кто осуществляет обучение необходимо не только достаточно хорошо знать, как использовать новейшие технологии в ходе этого процесса, но и также уметь должным образом связать ту или иную технологию с единицей исследования таким образом, чтобы обучаемые научились думать и создавать в процессе освоения этих технологий (перевод наш) (Nixon, 2019: 1). Несомненно, вызванный пандемией коронавируса стремительный переход к дистанционным формам обучения заставил большинство преподавателей овладеть многими технологиями в очень короткий промежуток времени, однако преподаватели выражают уверенность в том, что им необходимо развивать эти навыки дальше.

Отечественные исследователи подчеркивают в этом отношении, что «совершенно очевидно, что любая программа повышения квалификации педагогов в области ИКТ должна опираться на разработанную на основе международных стандартов в области ИКТ, российских регламентирующих документов, а также новых образовательных стандартов высшей школы структуру ИК-компетенций педагогов высшей школы; учитывать профили подготовки, а также быть практически ориентированной, т.е. быть нацеленной не просто на передачу навыков и знаний, а на реальные изменения в обучении» (Титова, 2019: 2).

Поскольку участниками нашего опроса были преподаватели английского языка, многие из них указывали на все более актуальную необходимость дальнейшего совершенствования знания того иностранного языка, который они преподают (42 преподавателя, 82%). Большинство участников эксперимента осваивали английский язык в университете более 20 лет назад, и очевидно то, что с тех пор произошли определенные лексические, грамматические и структурные изменения в английском языке. Чтобы преподавать его на уровне университета необходимо владение этим языком на уровне практически близком к уровню носителя языка,

наряду с соответствующим знанием культуры стран данного языка. Поскольку ни один язык не является статичной структурой, стремление обладать знанием современного английского языка вполне логично. Однако для ряда опрошенных преподавателей знания самого английского языка было очевидно недостаточно чтобы успешно осуществлять образовательные процессы: около четверти информантов (14 человек, 23,5%) выразили мнение о том, что им нужны знания именно методического характера как неотъемлемая часть их ежедневной деятельности. Как и в случае английского языка, дидактические принципы также постоянно подвергаются изменениям: многие методы и подходы, применяемые несколько десятилетий назад, когда преподаватели только начинали свою карьеру, уже устарели. В рамках STEM-образования (S – наука, T – технологии, E – инженерные науки, M – математика) преподавателям необходимо стремиться к передаче тех видов знания, которое действительно значимо для обучаемого, необходимо следовать междисциплинарной парадигме. Ожидается, что современные преподаватели английского языка будут знакомы с такими концепциями как личностно-ориентированный подход, взаимное обучение, основанное на совместной работе обучаемых, предметно-интегрированное обучение и т.д.

В противовес нашей гипотезе, согласно которой мы предположили, что для преподавателей важны прежде всего навыки ИКТ и знание языка, который они преподают, были указаны и другие аспекты, которые должны были подлежать развитию. В своих ответах 31 преподаватель (60,7%) упомянули, что они хотели бы развивать коммуникационные и лидерские навыки, полагая, что таковые неотделимы от их профессии. Доказано, что искусство коммуникации, являясь одним из самых важных навыков, работающих в современной системе образования, «влияет как на успешность тех, кого обучает преподаватель, а также на карьерный успех самих преподающих» (перевод наш) (Sword, 2020: 1). Отечественные исследователи посредством

результатов опросов преподавателей, подчеркивают важность коммуникативных навыков преподавателя, позволяющих наладить доверительные отношения со студентами, найти общий язык с аудиторией и подход к каждому для эффективной работы» (Ефимова, 2021: 224).

Предполагается, что в процессе своей деятельности преподаватели одновременно решают многочисленные задачи: «адаптировать содержание программ к различным стилям обучения, мотивировать студентов к обучению, выстраивать отношения взаимной поддержки, использовать поощрение и эмпатию, поддерживать дисциплину в аудитории, предоставлять эффективную обратную связь ... все эти задачи требуют хороших навыков коммуникации (перевод наш) (Sword, 2020: 2). Навыки успешной коммуникации дают преподавателям возможность вступать в контакт с самыми разными людьми, будь то обучаемые или коллеги.

Что касается лидерских качеств, то все больше научных исследований демонстрируют, насколько важно преподавателю обладать таковыми: «это фундаментальный фактор, необходимый для повышения эффективности преподавателя. Если последний обладает лидерскими качествами, то он прекрасно управляет дисциплиной в аудитории и способен в большей мере способствовать росту академической успеваемости обучаемых» (Warren, 2021: 12). Намерение преподавателей развивать свои лидерские качества в наибольшей степени отвечает потребностям современной образовательной среды, в которой преподаватель – это активный, решительный участник образовательного процесса, а также тот, кто мотивирует к вдохновляет обучаемых.

Некоторые участники нашего эксперимента (23 человека, 45%) выразили уверенность в том, что знание психологических и социологических характеристик обучаемых также может внести значительный вклад в эффективность образовательного процесса, качественно улучшая их деятельность. Те, кого обучают участники нашего экспери-

мента – это представители поколения Зумеров или так называемого i-поколения, для которых типичны цифровая компетентность, прагматичность, конкурентоспособность и социальная ответственность. Эксперты подчеркивают, что «данное поколение видит себя лояльными, вдумчивыми, отзывчивыми, открытыми и ответственными людьми...которые стремятся изменить наше общество к лучшему» (перевод наш) (Seemilier, 2017: 26). Важно также отметить в этой связи, что для обучения этих студентов «универсальными навыками в современной системе образования считаются социальная практика, проектная деятельность, навыки коммуникации. Перспективной моделью видится 'liberal arts', которые концентрируются на развитии общих навыков, а также эмоционального интеллекта представителей данного поколения, предоставляя им широкие возможности развития таковых и способствуя их совершенствованию» (Щеглова, 2020: 2). Таким образом, преподаватели действительно хотели бы знать характеристики данного поколения, принимая их во внимание в ходе образовательного процесса: использовать любые возможности перехода на цифровой формат, задействовать социальные сети и т.п.

Также среди опрошенных были те (4 человека, 7,8%), которые утверждали в своих ответах, что не видят какого-либо определенного направления, в котором им необходимо развиваться, подчеркивая, что при необходимости они способны осваивать что-либо в ходе работы. Мы не хотели бы интерпретировать данный результат как проявление некоей полной удовлетворенности собой со стороны преподавателей. С нашей точки зрения, данное мнение сформировалось в силу того, что некоторые преподаватели определенным образом разочарованы неэффективностью предлагаемых им траекторий профессионального развития, которые не учитывают их потребности и не соответствуют сегодняшнему дню, которые обычно организуются административным персоналом, а не теми, кто непосредственно участвует в учебном процессе. В результате, эти 4

человека уверены, что любая предложенная им модель профессионального развития не будет соответствовать их ожиданиям, и им не нужны традиционные «мастер-классы», где эксперты в данной области, будь они отечественными экспертами или зарубежными,

которых они видят в первый раз (и в большинстве случаев, в последний) будут пытаться преподавать им те знания и те навыки, которые преподаватели не смогут практически использовать в той образовательной среде, в которой они работают.

Таблица

**Направления профессионального развития преподавателей**

Table

**Directions of university teachers' professional development**

Навыки/знания к развитию	Количество участников эксперимента (в процентах)
1. Знание информационно-компьютерных технологий	92%
2. Знание предмета, который преподают (английский язык)	82%
3. Знания методического характера	23,5%
4. Навыки коммуникации/ лидерские навыки	60,7%
5. Знание психологических характеристик обучаемых	45%
6. Нет необходимости в профессиональном развитии	7,8%

**Заключение (Conclusions).** Не вызывает сомнений то, что образование – это та сфера деятельности человека, которая требует постоянного непрерывного профессионального развития на протяжении всего карьерного пути. Как следствие, те, кто профессионально задействован в данной области должны продолжать развитие своих знаний на регулярной основе. Точное понимание того, что необходимо современным преподавателям любого образовательного уровня играет особенно важную роль в этом отношении, что непосредственно помогает тем, кто занимается организацией повышения квалификации делать это профессиональное развитие значимым и релевантным. Хотя некоторые специалисты уверены, что они обладают достаточным объемом знаний и необходимости увеличения этого объема нет, большинство преподавателей ясно выражают свое намерение развиваться профессионально, особенно концентрируя свое внимание на информационных технологиях, при

этом последние приобретают особую актуальность в свете растущего дистанционного формата, в сочетании современным знанием английского языка, что дает возможность продемонстрировать обучаемым безукоризненное владение данным языком. Однако поскольку просто знания такового недостаточно, педагогическая подготовка также имеет значение, поскольку традиционные педагогические процессы активно заменяются новыми концепциями, фокусирующими образовательный процесс непосредственно на обучаемых и существенно меняющих роль преподавателя.

Также современные преподаватели намереваются развивать навыки коммуникации и лидерства, что может в значительной степени способствовать развитию их профессиональной компетенции. Более того, знание социальных и психологических характеристик обучаемых призвано помочь тем, кто работает в сфере образования, ре-

шать возникающие в процессе обучения вопросы и проблемы наиболее подходящим для этого способом.

Необходимо подчеркнуть, что, если вышеуказанные намерения преподавателей будут приниматься во внимание теми, кто отвечает за организацию повышения квалификации в образовательной сфере, тогда все стороны образовательного процесса получат значительные преимущества. Современные образовательные стандарты требуют, чтобы преподаватели демонстрировали высокое качество их ежедневной работы, а также осуществляемое на регулярной основе саморазвитие в профессии, наряду с постоянно совершенствуемыми знаниями и навыками. Наиболее важным результатом профессионального развития преподавателей должно стать то знание, которое получают обучаемые, которое благодаря более высокой квалификации преподавателя, должно стать более глубоким и подробным.

На сегодняшний день все, кто работает в системе образования, выполняют не только роль преподавателя, но и роль исследователя, разрабатывающего новые способы обучения, сочетая зарекомендовавшие себя традиции и новые методики.

Безусловно, существует ряд ограничений нашего исследования. С количественной точки зрения, наша выборка недостаточна, чтобы экстраполировать наши выводы на более широкий круг преподающих. Также следует учитывать, что те ответы, которые мы получили посредством разработанных нами анкет, могут не в полной мере отражать весь диапазон намерений участвовавших в опросе преподавателей.

**Благодарность.** Мы благодарим наших коллег, которые приняли участие в эксперименте и уделили время заполнению анкет. В ходе этого они выразили свое мнение, каким образом они хотели бы профессионально развиваться на протяжении своей карьеры, надеясь на качественное улучшение данного процесса.

### Список литературы

- Ефимова Г.З., Сорокин А.Н., Грибовский М.В. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 1. С. 202-230.
- Ефремова Т.Ф. Современный словарь русского языка. М.: АСТ Астрель, 2005. 1158 с.
- Изменение педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования / Батракова И.С. Глубокова Е.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. // Высшее образование в России. 2021. Т. 30 (№ 8-9). С. 9-19.
- Панкова Г.В., Лузан М.М., Сергеева М.А. Развитие профессиональной компетентности педагога ДОО в контексте ФГОС ДО и ПС (Профстандарта) // Научно-методические рекомендации: электронный журнал «Концепт». 2016. № 10. URL: <http://www.e-koncept.ru/2016/56854.htm> (дата обращения: 27.04.2022).
- Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика. Монография. Екатеринбург: издательство УГУ. 2011. 233 с.
- Рагожина О.А. Профессиональное развитие педагогов негосударственного образовательного учреждения // Международные научные исследования: электронный журнал. 2021. № 16. С. 1-4. URL: <https://www.research-journal.org/> (дата обращения: 02.03.2022).
- Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в образовании // Вестник Моск. ун-та. 2011. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 3. С. 118-131.
- Щеглова Д. Что такое поколение Z и как оно видит свое образование // РБК-Тренды: электронное периодическое издание. 2020. № 81 (247). С. 1-2. URL: <https://www.trends.rbc.ru/trends/education/5ef1ddbc9a794733b37dcfff> (дата обращения: 18.01.2022).
- Diaz-Maggioli G. Teacher-centered Professional Development, Rome: ASCD. 2004. 218 p.
- Hawley W.D., Valli L. The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus // Continuing Professional Development. 2001. PP. 110-117.
- Mizel H. Why Professional Development Matters'. 2010. URL: <http://liw.org/2010> (дата обращения: 16.03.2022).
- Nixon B. 4 Reasons Teacher Development Matters'. 2019. URL: <https://www.whitbyschool.org/passionforlearning/4-reasons-teacher->

development-matters (дата обращения 03.02.2021).

Schwartz S. 'What do teachers really want from professional development. 2019. URL: <https://www.edweek.org/leadership/what-do-teachers-really-want-from-professional-development-respect/2019/> (дата обращения 19.03.2022).

Seemiller C., Megan G. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. 2017. URL: <https://doi.org/10.1002/abc.21293> (дата обращения 04.04.2022).

Sword R. Effective Communication in the classroom: skills for teachers. High Speed Training. 2020. URL: <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/communication-skills-for-teachers/2020> (дата обращения 29.01.2021).

Warren L.L. The Importance of Teacher Leadership Skills in the Classroom // *Education Journal*. 2021. Vol. 10. №.1. PP. 271-275.

Yoon K.S., Duncan I., Wen-Yu Lee S., Scarloss B., Shapley K. Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Issues and Answers Report. 2007. URL: <http://ed.gov/ncee/edlabs/2007> (дата обращения 20.05. 2022).

### References

Batrakova, I.S., Glubokova, E.I., Pisareva, S.A. and Tryapitsyna, A.P. (2021), "Changes in university teacher's pedagogical activity in the context of digitalization of education", *Higher Education in Russia*, 30 (8-9), 9-19. (In Russian).

Efimova, G.Z., Sorokin, A.N. and Gribovsky, M.V. (2021), "An ideal university teacher: personal characteristics and social and professional competences", *Education and Science*, 23, (1), 202-230. (In Russian).

Efremova, T.F. (2005), *Sovremenny tolkovy slovar russkogo yazyka* [Modern defining dictionary of the Russian Language], АСТ, Moscow, Russia.

Pankova, G.V., Luzan, M.M. and Sergeeva, M.A. (2016), "Developing professional competence of a pre-school teacher in the context of Federal state educational standards of pre-school education and professional standard", *Concept*, 10 (2-3), 18-31, available at: <http://e-koncept.ru/2016/56854.htm> (Accessed 11 April 2022). (In Russian).

Petcherkina, A.A., Symaniuk, E.E., Umnikova, E.L. (2011), *Razvitiye professionalnoi kompetentnosti pedagoga: teoria i praktika* [Developing teachers' professional competence: theory and practice], Ural Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Ragozhina, O.A. (2021), "Professional development of a teacher of a non-government educational institution", *International Research Journal*, available at: <http://research-journal.org> (Accessed 29 April 2022) (In Russian).

Titova, S.V. (2011), "Informational communication technologies in education", *Moscow University Bulletin*, 19 (3), 118-131. (In Russian).

Shcheglova, D. (2020), *Chto takoe pokolenie Z i kak ono vidit svoe obrazovanie* [What is Z generation and how they view their education], RBK-Trends, available at: <http://trends.rbc.ru/trends/education/5ef1ddbc9a794733b37dcff> (Accessed 21 January 2022)

Diaz-Maggioli, G. (2004), Teacher-centered professional development, ASCD, Rome, Italy.

Hawley, W.D. and Valli, L. (2001), "The Essentials of effective professional development: a new consensus", *Continuing Professional Development*, 8, 199-203. (In USA).

Mizel, H. (2010), Why professional development matters, available at: <http://liw.org/2010> (Accessed 16 March 2022). (In UK).

Nixon B. (2019), Four reasons teacher development matters, available at: <http://www.whitbyschool.org/passionforlearning/4-reasons-teacher-development-matters> (Accessed 03 February 2021). (In UK).

Schwartz, S. (2019), What do teachers really want from professional development, available at: <http://www.edweek.org/leadership/what-do-teachers-really-want-from-professional-development-respect/2019/> (Accessed 19 March 2022). (In USA).

Seemiller, C. and Megan, G. (2017), Generation Z: educating and engaging the next generation of students, available at: <http://doi.org/10.1002/abc.21293> (Accessed 04 April 2022). (In USA).

Sword, R. (2020), Effective communication in the classroom: skills for teachers. High speed training, available at: <http://www.highspeedtraining.co.uk/hub/communication-skills-for-teachers/2020> (Accessed 29 January 2021). (In UK).

Warren, L.L. (2021), "The importance of teacher leadership skills in the classroom", *Education Journal*, 10 (1). (In USA).

Yoon, K.S., Duncan I., Wen-Yu Lee S., Scarloss B., Shapley K. (2007), Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement, Issues and Answers Report, 033, available at: <http://ed.gov/ncee/edlabs/2007> (Accessed 20 May 2022). (In USA).

**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:**

**Польская Светлана Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 4, Московский государственный

институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации.

**About the author:**

**Svetlana S. Polskaya**, PhD in Philology, Associate Professor, Department of English №4, Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs.

УДК 377.5

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-3

Садыкова Ф.Э. 

**Сервис GitHub как инструмент для формирования компетенций  
в области программирования**

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»,  
ул. Мещанская, д. 9/14, г. Москва, 129090, Россия  
firayaeskhatovna@mail.ru

*Статья поступила 13 октября 2022; принята 12 декабря 2022;  
опубликована 30 декабря 2022*

**Аннотация.** *Введение.* Определение теоретической и практической значимости исследования обосновывается необходимостью разработки модели обучения программированию, направленной на формирование компетенций в области программирования с использованием актуальных дидактических и программных средств и возможностью внедрения разработанной модели в процесс подготовки специалистов в области программирования. *Цель работы:* обоснование целесообразности использования сервиса GitHub в изучении программирования и анализ эффективности сервиса в рамках формирования компетенций в области программирования. *Материалы и методы.* Материалами для исследования стали ФГОС СПО специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование», примерная Основная образовательная программа подготовки специалистов среднего звена, анализ педагогического опыта с целью выявления эффективных практик формирования у студентов компетенций в области программирования. *Результаты.* Учитывая, выявленные преимущества и недостатки сервиса GitHub, была спроектирована модель обучения программированию с использованием интернет-сервиса GitHub. Эффективность разработанной модели была исследована экспериментально. В результате эксперимента был произведён расчёт коэффициента корреляции рангов, согласно методу Спирмена. Полученный коэффициент корреляции превысил критическое значение для уровня значимости в 1%, что позволило отклонить нулевую гипотезу о сходстве и подтвердить, что исследуемые ранговые показатели связаны положительной корреляционной зависимостью. Следовательно, чем выше у студента результат выполнения практических и контрольных работ, тем выше его уровни формирования компетенций в области программирования. *Заключение.* Модель обучения программированию с использованием интернет-сервиса GitHub способствует развитию уровня компетенций в области программирования у будущих программистов и позволяет более плодотворно подготовить их к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** компетенции; программирование; GitHub; модель обучения; компетенции в области программирования; методы обучения

**Информация для цитирования:** Садыкова Ф.Э. Сервис GitHub как инструмент для формирования компетенций в области программирования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №4. С. 29-42. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-3.

F.E. Sadykova 

## GitHub service as a tool for developing competencies in the field of programming

Moscow Financial and Industrial University “Synergy”,  
9/14, Meshchanskaya Str., 129090, Moscow, Russia  
firayaeskhatovna@mail.ru

**Abstract.** *Introduction.* The theoretical and practical significance of the research is justified by the need to develop a programming training model aimed at the formation of competencies in the field of programming using relevant didactic and software tools and the possibility of introducing the developed model into the process of training specialists in the field of programming. *The purpose of the work:* justification of the expediency of using the GitHub service in the study of programming and analysis of the effectiveness of the service in the framework of developing competencies in the field of programming. *Materials and methods.* The materials for the study included the Federal State Educational Standard of the Specialty 09.02.07 “Information Systems and Programming”, a conceptual Basic educational program for training middle-level specialists, an analysis of pedagogical experience in order to identify effective practices for the formation of students' competencies in the field of programming. *Results.* Considering the identified advantages and disadvantages of the GitHub service, a programming training model was designed using the GitHub Internet service. The effectiveness of the developed programming learning model using the GitHub service was investigated experimentally. As a result of the experiment, the correlation coefficient of ranks was calculated according to Spearman's method. The resulting correlation coefficient exceeded the critical value for the significance level of 1%. This made it possible to reject the null hypothesis of similarity and confirm that the studied rank indicators are associated with a positive correlation. Consequently, the higher the student's result of practical and control work, the higher his/her levels of competence formation in the field of programming. *Conclusion.* The model of programming training using the GitHub Internet service really contributes to the development of the level of programming competencies of future programmers, therefore, allows them to prepare more fruitfully for their subsequent professional activities.

**Keywords:** competencies; programming; GitHub; learning model; programming competencies; teaching methods

**Information for citation:** F.E. Sadykova (2022), “GitHub service as a tool for developing competencies in the field of programming”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (4), 29-42, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-3.

**Введение (Introduction).** В современных условиях на фоне антироссийских санкций, когда на рынке труда зафиксирован резкий рост вакансий в IT-сфере, подготовка высококвалифицированных компетентных специалистов данного направления является приоритетной задачей профессиональных образовательных учреждений.

Согласно компетентностному подходу, реализующемуся в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, модель образовательного процесса должна быть направлена на формирование профессиональных компетенций, взаимосвязанных с требованиями, предъявляемыми к выпускникам современным рынком

труда (Захарова, Боганюк, Воробьева, Павлова, 2020; Круглик, Осадчий, 2019). Реализация такого подхода предусматривает увеличение практической части образовательного процесса с целью формирования профессиональных умений и опыта для дальнейшего применения их в профессиональной деятельности.

Однако, современная система подготовки будущих ИТ-специалистов в профессиональных образовательных организациях в большей части направлено на получение теоретических знаний, а практические же навыки отрабатываются на программных средствах, утративших свою актуальность на современном рынке труда. Такие недостатки влияют негативно на уровень сформированности профессиональных компетенций у будущих ИТ-специалистов, что соответственно ярко сказывается на возможности их трудоустройства и успешности дальнейшей профессиональной деятельности (Гафуанов, Поднебесова, 2020).

Решением вышеобозначенной проблемы может послужить сервис GitHub, набирающий широкую популярность среди современных ИТ-разработчиков. Сервис представляет собой социальное облако для разработчиков, которое предоставляет возможность хранения кода, совместной разработки проекта, сетевой коммуникации с коллегами, анализа и отслеживания собственных ошибок и процесса деятельности других.

Определение теоретической и практической значимости исследования обосновывается необходимостью разработки модели обучения программированию, направленной на формирование компетенций в области программирования с использованием актуальных дидактических и программных средств и возможностью внедрения разработанной модели в процесс подготовки специалистов в области программирования.

В процессе исследования автором изучена научная и специальная литература, посвященная проблемам преподавания программирования, формирования компетенций в области программирования, подготовки ИТ-специалистов, компетентностного подхода.

Изучение литературных источников показал, что в них рассматриваются теоретические и практические аспекты улучшения образовательного процесса по изучению программирования, описаны результаты экспериментальной работы по выявлению эффективности существующих и предложенных подходов. Однако, анализ методик показывает, что средства изучения программирования потеряли свою актуальность по отношению к требованиям, предъявляемым рынком труда. Что объясняет необходимость актуализации инструментов подготовки компетентных специалистов в области программирования.

В связи с этим в данной статье автор намечает **целью** обоснование целесообразности использования сервиса GitHub в изучении программирования и анализ эффективности сервиса в рамках формирования компетенций в области программирования. Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач:

- определение сущности компетенций в области программирования;
- выявление составляющих компонентов компетенций в области программирования;
- изучение преимуществ и недостатков сервиса GitHub в процессе изучения программирования;
- разработка модели обучения программированию с использованием интернет-сервиса GitHub;
- анализ эффективности применения сервиса GitHub в процессе формирования компетенций в области программирования.

**Теоретическая основа (The theoretical basis).** Вопросы профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов, в частности компетентных программистов, являются предметом исследования многих современных научных деятелей. При проведении настоящего исследования были изучены вопросы формирования компетенций в области программирования в трудах В.Н. Лукина (Лукин, 2017), А.Р. Толстова, А.О. Копань, Л.И. Краснопахтовой (Толстов, Копань, Краснопахтова, 2019), Шефер О.П., Носовой Л.С., Лебедевой Т.Н. (Shefer, Nosova,

Lebedeva, 2018), В. Либ (Либ, 2015), Д.С. Гладских, А.А. Штанюк (Гладских, Штанюк, 2015), Крючкова А.С., Кухарчук А.А., Фукс Д.Е. (Крючков, Кухарчук, Фукс, 2016), Торрес М., Флорес Н., Торрес Р. (Torres, Flores, Torres, 2020), А.И. Лапо (Лапо, 2020), Н.Н. Хабарова, С.В. Даниленко, Ю.М. Мартынюк, В.С. Ваньковой (Хабаров, Даниленко, Мартынюк, Ванькова, 2021), Каган Е.М. (Kagan, 2017), Каплан А., Павлова Д., Мурадова М. (Kaplan, Pavlov, Muradov, 2020) и др.

Проблемам обучения программированию и подготовке компетентных специалистов посвящена работа В.Н. Лукина. Автор в своей работе рассматривает варианты решения проблемы обучения программированию с учётом компетенций, профессиональных стандартов, стандартов качества программного обеспечения. При изучении программирования предлагается подход, направленный на формирование профессиональных навыков. Автор так же касается компетентного подхода при изучении программирования и отмечает, что продиктованные в образовательных стандартах формулировки компетенций являются формальными единицами оценки эффективности обучения и при таком подходе следует уделять особое внимание содержанию этих единиц. А при отсутствии средств диагностики уровня сформированности компетенций их нельзя качественно проконтролировать. Как отмечает В. Н. Лукин, для подготовки компетентных специалистов необходимо акцентировать внимание на качестве программных продуктов. И следующий момент, играющий важную роль в подготовке компетентных программистов, – это необходимость обеспечить углубленную практическую деятельность обучающихся (Лукин, 2017).

Немного иной подход предлагается в труде А.Р. Толстова, А.О. Копань, Л.И. Красноплахтовой. Как считают авторы, важная задача преподавателя программирования заключается в том, чтобы сформировать у обучающихся потребность самостоятельно изучать дополнительный материал по программированию. Но при этом необходимо обязательно обеспечить обучающимся условия и

возможности закреплять полученный самостоятельно материал на практике (Толстов, Копань, Красноплахтова, 2019).

Наиболее подробно раскрыты проблемы формирования компетенций по программированию В. Либ. На взгляд автора, проблема связана с тем, что изучение «Программирования» в профессиональных образовательных учреждениях, как правило, заключается в разборе того или иного языка программирования на примере несложных интуитивно понятных алгоритмов. И это, как следствие, влечет возникновение проблемы с востребованностью таких специалистов. Как отмечает автор, на современном рынке труда большей востребованностью пользуются специалисты, обладающие умением программирования сложных систем и навыками применения при этом современных технологий. Что, в свою очередь, лишает выпускников возможности рассматривать свои кандидатуры в качестве перспективных сотрудников на предложенных должностях (Либ, 2015).

При проведении настоящего исследования была изучена научная литература по методам решения возникающих проблем при формировании компетенций в области программирования (Balandina, Lebedeva, Milyutina, Moskvitina, Shefer, Shiganova, Yuzdova, 2020; Karimov, Rajarboeva, Ortikov, Babajanov, 2022). Так, например, в труде А. Джаяль, С. Лория, А. Такер, С. Свифт представлены результаты экспериментального исследования, направленного на обоснование оптимального подхода к изучению программирования. Путем проведения анализа полученных данных и статистических расчетов, ученые доказали эффективность обучения программированию с опорой на язык Python с последующим переходом к языку Java (Jayal, Lauria, Tucker, Swift, 2010).

А.С. Крючков, А.А. Кухарчук, Д.Е. Фукс в своей статье показывают возможности формирования и совершенствования профессиональных компетенций будущих программистов решение сложных задач путем алгоритмизации этапов решения. По мнению авторов, при комплексном поэтапном решении такого рода задач у студентов

формируются профессиональные компетенции, способствующие реализации их дальнейшей профессиональной деятельности (Крючков, Кухарчук, Фукс, 2016).

Таким образом, в процессе исследования автором изучена научная и специальная литература, посвященная проблемам преподавания программирования, формирования компетенций в области программирования, подготовки IT-специалистов, компетентностного подхода. Изучение литературных источников показал, что в них рассматриваются теоретические и практические аспекты улучшения образовательного процесса по изучению программирования, описаны результаты экспериментальной работы по выявлению эффективности существующих и предложенных подходов. Однако, анализ методик показывает, что средства изучения программирования потеряли свою актуальность по отношению к требованиям, предъявляемым рынком труда. Что объясняет необходимость актуализации инструментов подготовки компетентных специалистов в области программирования.

**Методология и методы (Methodology and methods).** Подготовка специалистов в области программирования осуществляется в Межрегиональном центре компетенций – Чебоксарский электромеханический колледж Минобразования Чувашии в реализации специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» по квалификации «Программист».

Материалами для исследования стали ФГОС СПО специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование», примерная Основная образовательная программа подготовки специалистов среднего звена, анализ педагогического опыта с целью выявления эффективных практик формирования у студентов компетенций в области программирования (Асейнова, 2022; Асейнова, Хрисанова 2020).

Сущность, перечень и составляющие компоненты компетенций в области программирования были определены в соответствии с ФГОС СПО специальности 09.02.07

«Информационные системы и программирование», формулировки которых представлены на рис. 1.

Изучив Примерный учебный план по программе подготовки специалистов среднего звена для квалификации «Программист», необходимо выделить, что на практическую часть образовательного процесса отводится всего 76 часов из общих предложенных 152, что составляет 50% от общего объема образовательной программы и является недостаточным для эффективного овладения всеми профессиональными навыками.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что система подготовки будущих программистов в большей части направлено на получение теоретических знаний. Кроме того, опыт преподавания программирования показывает, что практические навыки обучающихся отрабатываются на программных средствах, утерявших свою актуальность на современном рынке труда. Такие недостатки влияют негативно на уровень сформированности профессиональных компетенций у будущих программистов, что, соответственно, ярко сказывается на возможности их трудоустройства и успешности дальнейшей профессиональной деятельности.

Решением выше обозначенной проблемы может послужить сервис GitHub, набирающий широкую популярность среди современных IT-разработчиков.

GitHub – это многофункциональный сервис, представляющий собой социальное облако для разработчиков, которое предоставляет возможность хранения кода, совместной разработки проекта, сетевой коммуникации с коллегами, анализа и отслеживания собственных ошибок и процесса деятельности других.

Данный интернет-сервис позволяет позаимствовать коды других разработчиков для изучения их опыта или для самостоятельной тренировки в разработке проектов. Кроме того, с помощью сервиса можно создать собственный продукт, найти множество open-source проектов, поделиться собственным продуктом для оценки своей деятельности или для получения помощи коллег

в проблемных ситуациях. GitHub является комплексным инструментом, содержащим передовые технологии, множество различных функций и дизайнов. Сервис поддерживает огромное количество передовых языков программирования, таких как Python, Java,

C#, C++, TypeScript и др (Chacon, Straub, 2022). Еще одно преимущество сервиса в том, что он позволяет любому пользователю участвовать в других проектах и совместно работать над их разработками огромному количеству участников одновременно.



Рис. 1 Компетенции в соответствии с ФГОС СПО специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование»

Fig. 1 Competences in accordance with the Federal State Educational Standard of secondary vocational education of the Specialty 09.02.07 «Information systems and programming»

Изучив данный сервис, можно выделить ряд преимуществ и недостатков сервиса GitHub в процессе изучения программирования.

Преимущества сервиса GitHub, как инструмента формирования компетенций в области программирования, представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Преимущества сервиса GitHub, как инструмента формирования компетенций в области программирования**

Table 1

**Advantages of the GitHub service as a tool for building competencies in the field of programming**

<b>Преимущества сервиса GitHub</b>	<b>Примечания</b>	<b>Компетенции в области программирования</b>
Поддержка большого количества языков программирования, интеграция с другими сторонними сервисами	Позволяет обучающимся самостоятельно выбрать язык для разработки своих проектов, либо изучать сразу несколько языков программирования	ОК01, ОК09, ПК1.1, ПК1.2, ПК1.3, ПК1.4, ПК1.5, ПК2.4, ПК2.5
Возможность получения кода готового проекта или части проекта	Позволяет изучить опыт коллег или исправить собственные ошибки	ОК02, ОК04, ПК1.1, ПК1.2, ПК1.3, ПК1.4, ПК1.5, ПК2.4, ПК2.5
Совместная работа над проектом, возможность объединения репозиторий участников	Позволяет любому пользователю участвовать в других проектах и совместно работать над их разработками огромному количеству участников одновременно. Кроме того, GitHub выдает информацию о том, кем из участников процесса были внесены изменения в проект	ОК04, ПК1.1, ПК1.2, ПК1.3, ПК1.4, ПК1.5, ПК2.4, ПК2.5
Встроенное управление цветом кода: все последние обновления синтаксически подкрашиваются зеленым цветом в командной строке, и удаленный в последней сессии тест подкрашивается красным текстом	Для преподавателя: определить, что конкретно было сделано студентом за определенный период времени. Для студентов: удобство при совместной работе над проектом	ОК02, ОК04, ОК09, ОК10, ПК1.1, ПК1.2, ПК1.3, ПК1.4, ПК1.5, ПК2.4, ПК2.5
Возможность назначать код-ревьюером любого участника команды при совместной работе	Способствует развитию навыков не только корректного написания собственной программы, но и умения проверки чужого кода	ОК02, ОК04, ПК1.1, ПК1.2, ПК1.3, ПК1.4, ПК1.5, ПК2.4, ПК2.5
Возможность ретроспективного и компаративного редактирования текстов	Дает возможность вернуться к предыдущей версии работы, даже сохраненной долгое время назад	ПК1.3, ПК1.4, ПК1.5, ПК2.4
Возможность общения	Позволяет комментировать правки друг друга, а также следить за новостями коллег	ОК04, ОК05, ОК09

Недостатков сервиса GitHub не так много:

- 1) отсутствие русскоязычного интерфейса;
- 2) необходимость дополнительного обучения навыкам пользования сервисом, т.к. интерфейс непростой для новичков;
- 3) есть ограничения по предоставляемому пространству в бесплатной версии, т.к. размер одного файла не должен превышать 100 МБ, в то время как репозитории ограничены 1 ГБ (Guthals, 2019).

Как видно, недостатки сервиса нельзя назвать значительными, т.к. все пункты легко исправимы в образовательном процессе.

**Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).** Учитывая, выявленные преимущества и недостатки сервиса GitHub, была спроектирована модель обучения программированию с использованием интернет-сервиса GitHub, которая представлена на рис. 2.

За основу модели была взята «Модель обучения программированию на основе семиотического подхода», предложенная Д.М. Гребневой (Гребнева, 2014). Согласно этому в разработанной модели выделены пять блоков: методологический, целевой, содержательный, диагностический и результативный.

Разработанная модель обучения программированию основана на следующих аспектах:

1. Основная идея рассматриваемого подхода к обучению программированию – упор на возможности интернет-сервиса GitHub и прямая направленность на формирование каждой компетенции.
2. Системное соблюдение дидактических принципов, связь принципов обучения с возможностями сервиса GitHub.
3. Разбиение основной цели на несколько задач, заключающихся, непосредственно, в формировании компетенций в области программирования.
4. Установление конкретных требований к организации учебного процесса,

направленного в большей степени на практическое изучение программирования с использованием сервиса GitHub.

5. Выделение критериев, методов и средств диагностики уровня сформированности компетенций в области программирования.

6. Определение в качестве результатов освоения дисциплины уровни сформированности компетенций по соответствующей шкале.

Построенная модель обучения программированию позволила выявить и рассмотреть связи между дидактическими блоками образовательного процесса, определить задачи и средства достижения поставленной цели – повышение эффективности обучения программированию.

Эффективность разработанной модели обучения программированию с использованием сервиса GitHub была исследована экспериментально.

Экспериментальная работа проводилась при внедрении в курс «Основы алгоритмизации и программирования» на базе Межрегионального центра компетенций – Чебоксарский электромеханический колледж. Для подтверждения эффективности применения описанных принципов обучения программированию было необходимо произвести оценку результатов обучения для студентов специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование». Были взяты 2 группы второго курса данной специальности, которые были определены как контрольная и экспериментальная группы (Гимранова, 2018).

В результате эксперимента был произведен расчёт коэффициента корреляции рангов, согласно методу Спирмена (Бартов, Зотов, 2016), который позволил определить степень связи между оценками, полученными обучающимися экспериментальной группы за выполнение практических и контрольных работ (построенных в соответствии с описанными принципами обучения программированию) и за выполнение итогового проекта.

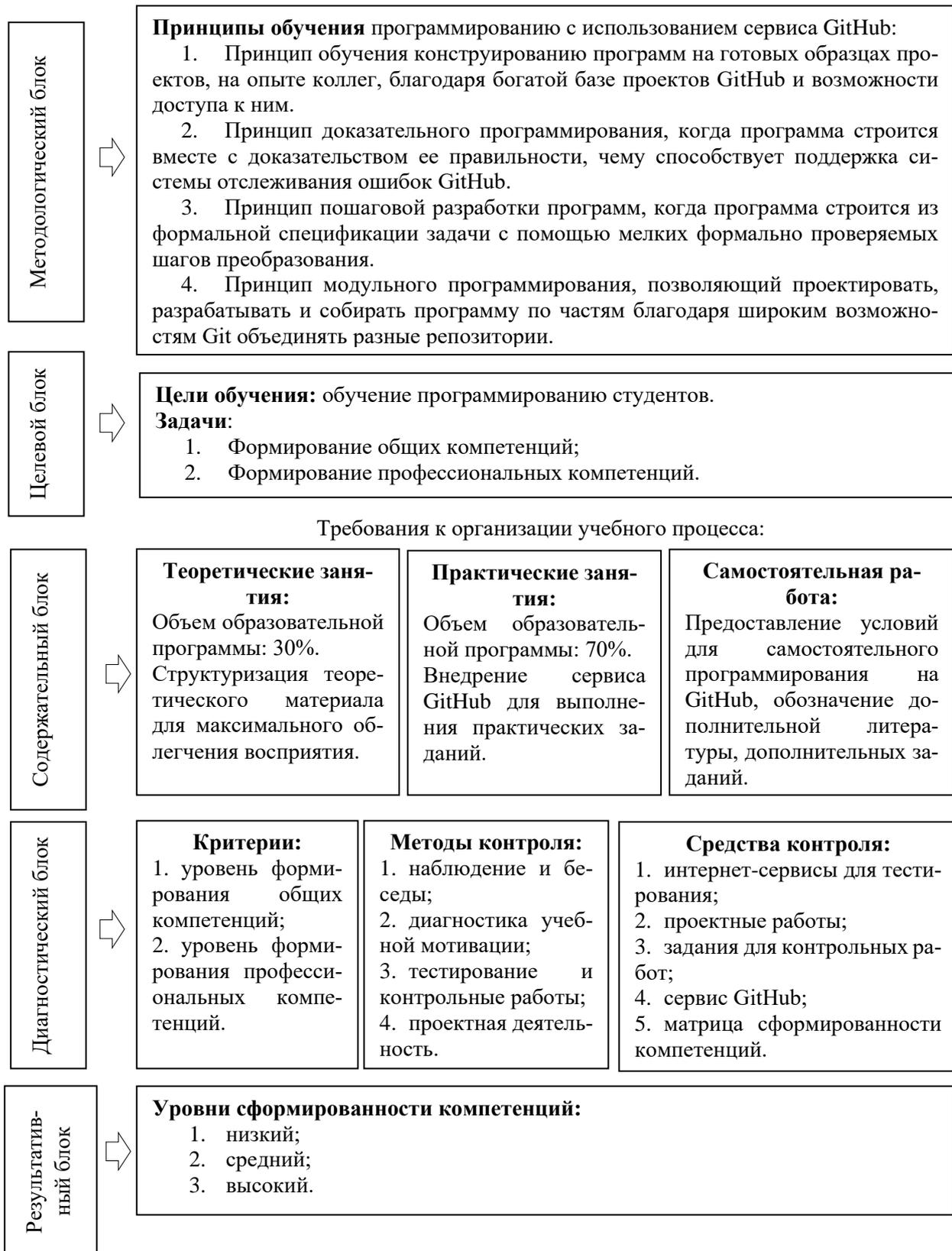


Рис. 2. Модель обучения программированию с использованием сервиса GitHub  
 Fig. 2. Programming learning model using the GitHub service

В табл. 2 представлены результаты ранжирования позиций, определения разности

рангов, квадратов разностей между рангами и нахождения общей суммы.

Таблица 2

**Данные для расчёта коэффициента корреляции рангов, согласно методу Спирмена**

Table 2

**Data for calculating the correlation coefficient of ranks, according to the Spearman method**

№	Результат выполнения практических и контрольных работ	Результат выполнения итогового проекта	Ранг X, $d_x$	Ранг Y, $d_y$	Разность рангов, $d$	Квадрат разности между рангами, $d^2$
1.	100	96	1	2	-1	1
2.	97,2	96	2	2	0	0
3.	97	94	3	4	-1	1
4.	96	96	5	2	3	9
5.	96	91	5	7	-2	4
6.	96	91	5	7	-2	4
7.	95,8	90	7	9	-2	4
8.	94	90	8	9	-1	1
9.	93,9	91,2	9	5	4	16
10.	93,5	91	10	7	3	9
11.	91	90	11	9	2	4
12.	90	85	12	16	-4	16
13.	89,5	87	13	14	-1	1
14.	89	84	14	18	-4	16
15.	88	89	16	12	4	16
16.	88	86	16	15	1	1
17.	88	88	16	13	3	9
18.	85	80	18	20	-2	4
19.	83	84	19	18	1	1
20.	81	79	20	21	-1	1
21.	80,2	84	21	18	3	9
22.	79	78	22	22	0	0
<b>Сумма</b>						<b>127</b>

Вычисление коэффициента корреляции рангов выполняется по формуле:

$$r = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n^3 - n}$$

где n – количество участников эксперимента (Шишлянникова, 2009).

Выполнив подстановку данных значений в формулу, получено эмпирическое значение коэффициента корреляции рангов:

$$r \approx 0,928.$$

Критические значения коэффициентов корреляции для числа испытуемых n=22, взятые из таблицы, показывают:

$$r_{кр} = \begin{cases} 0,423 & (p \leq 0,05) \\ 0,537 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Полученный коэффициент корреляции превышает критическое значение для уровня значимости в 1%. Это свидетельствует о необходимости отклонить нулевую гипотезу о сходстве и принять альтернативную гипотезу о наличии различий, которая говорит о том,

что связь между исследуемыми показателями статистически значимо отличается от нуля. Поэтому можно утверждать, что исследуемые ранговые показатели связаны положительной корреляционной зависимостью, следовательно, чем выше у студента результат выполнения практических и контрольных работ, тем выше его уровни формирования компетенций в области программирования.

**Заключение (Conclusions).** Таким образом, в ходе настоящего исследования были решены следующие задачи:

– Определены составляющие компоненты компетенций в области программирования. Данные компетенции были рассмотрены согласно ФГОС СПО специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование».

– Изучены преимущества и недостатки сервиса GitHub в процессе изучения программирования. Среди основных преимуществ сервиса можно отметить: поддержку большого количества языков программирования, интеграцию с другими сторонними сервисами; возможность получения кода готового проекта или части проекта; возможность совместной работы над проектом и объединения репозиторий участников; возможность ретроспективного и компаративного редактирования текстов и др. Выделение положительных качеств сервиса позволило описать схему преимуществ сервиса GitHub, как инструмента формирования компетенций в области программирования.

– Разработана модель обучения программированию с использованием интернет-сервиса GitHub, которая позволила выявить и рассмотреть связи между дидактическими блоками образовательного процесса, определить задачи и средства достижения поставленной цели – повышение эффективности обучения программированию.

– Экспериментально исследована эффективность применения сервиса GitHub в процессе формирования компетенций в области программирования. Результаты экспериментальной деятельности показали, что модель обучения программированию с ис-

пользованием интернет-сервиса GitHub действительно способствует развитию уровня компетенций в области программирования у будущих программистов, следовательно, позволяет более плодотворно подготовить их к последующей профессиональной деятельности.

Все эти задачи способствовали достижению цели исследования – обосновать целесообразность использования сервиса GitHub в изучении программирования и проанализировать эффективность сервиса в рамках формирования компетенций в области программирования.

#### Список литературы

Асейнова Ф.Э. Методы формирования компетенций в области программирования у будущих программистов в профессиональных образовательных организациях // *Primo Aspectu*. 2022. № 1(49). С. 74-78. DOI: 10.35211/2500-2635-2022-1-49-74-78.

Асейнова Ф.Э., Хрисанова Е.Г. Применение цифровых технологий в профессиональной подготовке программистов в образовательных учреждениях среднего профессионального образования // *Современные наукоемкие технологии*. 2020. № 10. С. 120-124. DOI: 10.17513/snt.38265.

Бартов А.Д., Зотов А.И. Анализ результатов рубежного контроля (рейтинга) с использованием метода ранговой корреляции Спирмена // *Молодой исследователь Дона*. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-rezultatov-rubezhnogo-kontrolya-reytinga-s-ispolzovaniem-metoda-rangovoy-korreljatsii-spirmena> (дата обращения: 06 October 2022).

Гафуанов Я.Ю., Поднебесова Г.Б. Оценка уровня сформированности компетенций будущих учителей информатики и IT-специалистов в области программирования // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29539> (дата обращения: 06.10.2022).

Гимранова Ф.Э. Экспериментальная апробация программно-комплексного комплекса на основе интернет-сервисов для обучения программированию студентов учреждений среднего профессионального образования // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2018. №3(99). С. 163-169.

Гладских Д.С., Штанюк А.А. О проблемах формирования компетенций в области программирования у бакалавров IT-направления // Информатика и образование. 2015. № 5. URL: [https://www.kstu.kz/wp-content/uploads/2015/09/Informatiki-i-obrazovanie\\_2015\\_5-264\\_71.pdf](https://www.kstu.kz/wp-content/uploads/2015/09/Informatiki-i-obrazovanie_2015_5-264_71.pdf) (дата обращения: 06.10.2022).

Гребнева Д.М. Модель обучения программированию учащихся 7-9 классов на основе семиотического подхода // Педагогическое образование в России. 2014. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-obucheniya-programmirovaniyu-uchaschihsya-7-9-klassov-na-osnove-semioticheskogo-podhoda> (дата обращения: 05.10.2022).

Захарова И.Г., Боганюк Ю.В., Воробьева М.С., Павлова Е.А. Диагностика профессиональной компетентности студентов ИТ-направлений на основе данных цифрового следа // Информатика и образование. 2020. № 4 (313). С. 4-11.

Круглик В.С., Осадчий В.В. Формирование компетентности в области программирования у будущих инженеров-программистов // Интеграция образования. 2019. №4 (97). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentnosti-v-oblasti-programmirovaniya-u-buduschih-inzhenerov-programmistov> (дата обращения: 30.09.2022).

Крючков А.С., Кухарчук А.А., Фукс Д.Е. Формирование компетенций программиста на примере решения олимпиадных задач // Современные научные исследования и инновации. 2016. №3. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/03/64956> (дата обращения: 05.10.2022).

Кузенкова Г.В., Штанюк А.А., Шагбазян Д.В. Обучение программированию в средней и высшей школе: проблемы и пути решения // Современные проблемы науки и образования. 2021. №1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30514> (дата обращения: 05.10.2022).

Лапо А.И. Компетентностный подход в обучении учащихся программированию // Педагогика информатики. 2020. №1. URL: [https://pcs.bsu.by/2020\\_1/2ru.pdf](https://pcs.bsu.by/2020_1/2ru.pdf) (дата обращения: 05.10.2022).

Либ В.О. Проблемы формирования компетенций в области программирования у бакалавров IT-направления // Педагогический опыт. 2015. № 5. С. 227-228.

Лукин В.Н. Подготовка качественных программистов: проблемы обучения // Моделирование и анализ данных. 2017. №1. С. 29-41.

Толстов А.Р., Копань А.О., Краснопахтова Л.И. Основные проблемы обучения программированию в вузах // Colloquium-Journal. 2019. № 13-2(37). С. 227-228.

Хабаров Н.Н., Даниленко С.В., Мартынюк Ю.М., Ванькова В.С. Формирование компетенций в области программирования у обучающихся по направлению подготовки «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2 (55). С. 386-392. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.55.230.

Шишлянникова Л.М. Применение корреляционного анализа в психологии // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 98-107. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu/2009/n1/Shishlyannikova\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu/2009/n1/Shishlyannikova_full.shtml) (дата обращения: 06.10.2022).

Balandina I., Lebedeva T., Milyutina A., Moskvitina T., Shefer O., Shiganova G., Yuzdova L. Formation of IT competency while teaching school students // ICERI2020. 2020. P. 9644-9649. DOI: 10.21125/iceri.2020.2154.

Chacon S., Straub B. Pro Git. New York: Apress, 2022.

Gimranova F.E., Yarullin D.N. Features of formation of digital competence at students of secondary professional education // INTED2020 Proceedings. 2020. P. 8597-8600. DOI: 10.21125/inted.2020.2340.

Guthals S. GitHub For Dummies Cheat Sheet. Hoboken: Learning made easy, 2019.

Hamdamova Sevara N.Q. The role of programming education in teaching physics // SAI. 2022. №B2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-role-of-programming-education-in-teaching-physics> (дата обращения: 06.10.2022).

Jayal A., Lauria S., Tucker A., Swift S. Python for Teaching Introductory Programming: A Quantitative Evaluation // Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences. 2011. № 10(1). P. 86-90. DOI: <https://doi.org/10.11120/ital.2011.10010086>.

Kagan E.M. Teaching programming as an approach to development of school students logical, abstract and computational thinking // RUDN Journal of Informatization in Education. 2017. Vol. 14(4). P. 442-451. DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-4-442-451.

Kaplan A., Pavlov D., Myradov M. Features of Using Kodu Game Lab in Teaching Programming in Elementary School // Mathematics and Informatics. No 6(1). 2020. P. 9-23. URL: <https://az>

buki.bg/wp-content/uploads/2020/02/Math\_Info\_1\_Kaplan\_Pavlov\_Myradov.pdf (дата обращения: 06.10.2022).

Karimov D., Rajapboeva S., Ortikov B., Bajanov B. Developing and using applicable software in teaching web programming, *Computer graphics // Topical issues of modern science and education*. 2022. P. 107-109. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_49239116\\_88630196.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_49239116_88630196.pdf) (дата обращения: 06.10.2022).

Shefer O.P., Nosova L.S., Lebedeva T.N. A Modern Methodology for Teaching Programming at a University // *Scientific and Technical Information Processing*. 2018. No 45(2). P. 81-86.

Torres M., Flores N., Torres R. Fostering Soft and Hard Skills for Innovation Among Informatics Engineering Students – an Emancipatory Approach // *Journal of Innovation Management*. 2020. № 8(1). P. 20-38. DOI: 10.24840/2183-0606\_008.001\_0004.

### References

Aseynova, F.E. (2022), “Methods of forming competencies in the field of programming for future programmers in professional educational organizations”, *Primo Aspectu*, 1(49), 74-78. DOI: 10.35211/2500-2635-2022-1-49-74-78. (In Russian).

Aseynova, F.E. and Khrisanova, E.G. (2020), “Application of digital technologies in professional training of programmers in educational institutions of secondary vocational education”, *Modern high-tech technologies*, 10, 120-124. DOI: 10.17513/snt.38265. (In Russian).

Bartov, A.D. and Zotov, A.I. (2016), “Analysis of the results of boundary control (rating) using the Spearman's rank correlation method”, *Young researcher of the Don*, 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-rezultatov-rubezhnogo-kontrolya-reytinga-s-ispolzovaniem-metodangovoy-korrelyatsii-spirmena> (Accessed 6 October 2022). (In Russian).

Gafuanov, Y.Y. and Podnebesova, G.B. (2020), “Assessment of the level of competence formation of future computer science teachers and IT specialists in the field of programming”, *Modern problems of science and education*, 1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29539> (Accessed 06 October 2022). (In Russian).

Gimranova, F.E. (2018), “Experimental testing of a software package based on Internet services for teaching programming to students of secondary

vocational education institutions”, *Bulletin of Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 3(99), 163-169. (In Russian).

Gladskikh, D.S. and Shtanyuk, A.A. (2015), “On the problems of formation of competencies in the field of programming for bachelors of IT-direction”, *Informatics and education*, 5. Available at: [https://www.kstu.kz/wp-content/uploads/2015/09/Informatiki-i-obrazovanie\\_2015\\_5-264\\_71.pdf](https://www.kstu.kz/wp-content/uploads/2015/09/Informatiki-i-obrazovanie_2015_5-264_71.pdf) (Accessed 06 October 2022). (In Russian)

Grebneva, D.M. (2014), “A model of teaching programming to students of grades 7-9 based on a semiotic approach”, *Pedagogical education in Russia*, 7. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-obucheniya-programmirovaniyu-uchaschihsya-7-9-klassov-na-osnove-semioticheskogo-podhoda> (Accessed 05 October 2022). (In Russian).

Zakharova, I.G., Boganyuk, Y.V., Vorobyeva, M.S. and Pavlova, E.A. (2020), “Diagnostics of professional competence of students of IT directions based on digital footprint data”, *Informatics and education*, 4(313), 4-11. (In Russian).

Kruglik, V.S. and Osadchy, V.V. (2019), “Formation of competence in the field of programming among future software engineers”, *Integration of education*, 4 (97). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentnosti-v-oblasti-programmirovaniya-u-buduschih-inzhenerov-programmistov> (Accessed 30 September 2022). (In Russian).

Kryuchkov, A. S., Kukharchuk, A. A. and Fuchs, D. E. (2016), “Formation of programmer competencies by the example of solving Olympiad problems”, *Modern scientific research and innovation*, 3. Available at: <https://web.snauka.ru/issues/2016/03/64956> (Accessed 30 September 2022). (In Russian).

Kuzenkova, G.V., Shtanyuk, A.A. and Shagbazyan, D.V. (2021), “Teaching programming in secondary and higher schools: problems and solutions”, *Modern problems of science and education*, 1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30514> (Accessed 05 October 2022). (In Russian).

Lapo, A.I. (2020), “Competence approach in teaching students programming”, *Pedagogy of computer science*, 1. Available at: [https://pcs.bsu.by/2020\\_1/2ru.pdf](https://pcs.bsu.by/2020_1/2ru.pdf) (Accessed 05 October 2022). (In Russian).

Lib, V. (2015), “About the problems of formation of competencies in the field of programming

for bachelors of the IT direction”, *Pedagogical experience*, 5, 227-228. (In Russian).

Lukin, V.N. (2017), “Training of high-quality programmers: problems of training”, *Modeling and data analysis*, 1, 29-41. (In Russian).

Tolstov, A.R., Kopan, A.O. and Krasnoplakh-tova, L.I. (2019), “The main problems of teaching programming in universities”, *Colloquium-Journal*, 13-2(37), 227-228. (In Russian).

Khabarov, N.N., Danilenko, S.V., Martynyuk, Y.M. and Vankova, V.S. (2021), “Formation of competencies in the field of programming for students in the field of training “Mathematical support and administration of information systems”, *Business. Education. Right*, 2 (55), 386-392. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.55.230. (In Russian).

Shishlyannikova, L.M. (2009), “Application of correlation analysis in psychology”, *Psychological science and education*, 1, 98-107. Available at: [https://psyjournals.ru/psyedu/2009/n1/Shishlyannikova\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu/2009/n1/Shishlyannikova_full.shtml) (accessed 06 October 2022). (In Russian).

Balandina, I., Lebedeva, T., Milyutina, A., Moskvitina, T., Shefer, O., Shiganova, G. and Yuzdova, L. (2020), “Formation of IT competency while teaching school students”, *ICERI2020*, 9644-9649. DOI: 10.21125/iceri.2020.2154. (In Spain).

Chacon, S. and Straub, B. (2022), *Pro Git*, Apress, New York, USA.

Gimranova, F.E. and Yarullin, D.N. (2020), “Features of formation of digital competence at students of secondary professional education”, *INTED2020 Proceedings*, 8597-8600. DOI: 10.21125/inted.2020.2340. (In Spain).

Guthals, S. (2019), *GitHub For Dummies Cheat Sheet*, Learning made easy, Hoboken, USA.

Hamdamova Sevara, N.Q. (2022), “The role of programming education in teaching physics”, *SAI*, B2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-role-of-programming-education-in-teaching-physics> (Accessed 06 October 2022).

Jayal, A., Lauria, S., Tucker, A. and Swift, S. (2011), “Python for Teaching Introductory Programming: A Quantitative Evaluation”, *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 10(1), 86-90. DOI: <https://doi.org/10.11120/ital.2011.10010086>. (In Great Britain).

Kagan, E.M. (2017), “Teaching programming as an approach to development of school students logical, abstract and computational thinking”, *RUDN Journal of Informatization in Education*, 14(4), 442-451. DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-4-442-451. (In Russia).

Kaplan, A., Pavlov, D. and Myradov, M. (2020), “Features of Using Kodu Game Lab in Teaching Programming in Elementary School”, *Mathematics and Informatics*, 6(1), 9-23. Available at: [https://azbuki.bg/wp-content/uploads/2020/02/Math\\_Info\\_1\\_Kaplan\\_Pavlov\\_Myradov.pdf](https://azbuki.bg/wp-content/uploads/2020/02/Math_Info_1_Kaplan_Pavlov_Myradov.pdf) (Accessed 06 October 2022).

Karimov, D., Rajapboeva, S., Ortikov, B. and Babajanov, B. (2022), “Developing and using applicable software in teaching web programming, Computer graphics”, *Topical issues of modern science and education*, 107-109. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_49239116\\_88630196.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_49239116_88630196.pdf) (Accessed 06 October 2022). (In Ukraine).

Shefer, O.P., Nosova, L.S. and Lebedeva T.N. (2018), “A Modern Methodology for Teaching Programming at a University”, *Scientific and Technical Information Processing*, 45(2), 81-86. (In Russia).

Torres, M., Flores, N. and Torres, R. (2020), “Fostering Soft and Hard Skills for Innovation Among Informatics Engineering Students – an Emancipatory Approach”, *Journal of Innovation Management*, 8(1), 20-38. DOI: 10.24840/2183-0606\_008.001\_0004. (In Portugal).

**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:

**Садькова Фиряя Эсхатовна**, старший преподаватель департамента математики, Московский финансово-промышленный университет «Синергия».

#### About the authors:

**Firaya E. Sadykova**, Senior Lecturer, Department of Mathematics, Moscow Financial and Industrial University “Synergy”.

УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-4

Воробьева М.В. 

**Формирование учебной мотивации студентов вуза  
на основе модели MUSIC**

Московский государственный институт международных отношений (университет)  
Министерства иностранных дел России, Одинцовский филиал,  
ул. Ново-Спортивная, д. 3, г. Одинцово, Московская область, 143005, Россия  
m.vorobeva@odin.mgimo.ru

*Статья поступила 17 мая 2022; принята 12 декабря 2022;  
опубликована 30 декабря 2022*

**Аннотация.** *Введение.* Учебная мотивация – общее название для процессов, методов, средств побуждения педагогов и студентов к продуктивной деятельности. Преподаватели могут и должны учитывать эти составляющие при разработке дисциплины и собственной системы мотивирования студентов в образовательном процессе. Однако, данная проблематика еще не нашла должного отражения в научных исследованиях. *Цель исследования* – обобщение основных принципов учебной мотивации на основе модели MUSIC Б.Д. Джонса (B.D. Jones) и представление практических предложений и примеров, которые преподаватели могут учитывать в процессе преподавания дисциплины обучающимся высшей школы. *Методология и методы исследования* – анализ научных отечественных исследований по данной теме, работ зарубежных авторов. Использовались метод анкетирования студентов, интервью преподавателей, метод анализа преподавательской деятельности педагогов вуза, включенное наблюдение. *Результаты:* внедрение принципов учебной мотивации на основе модели MUSIC Б.Д. Джонса, практических предложений и примеров в разработку и реализацию учебной дисциплины оказывает положительное влияние на процесс обучения в целом. Модель MUSIC демонстрирует, что мотивация не является простым элементом в цепи причинно-следственных связей. Реализация данной модели дает возможность осознать, насколько важно объединить такие понятия как усилия, способности, результаты, вознаграждения, удовлетворение и восприятие профессии в рамках единой взаимосвязанной системы. Студенческая учебная мотивация является фактором динамическим. Посредством активной профессиональной позиции, творческого дизайна и структурирования методов изучения дисциплины, обоснованного включения элементов модели MUSIC в собственную систему мотивирования обучающихся преподаватель может создать условия, которые поощряют заинтересованное участие студентов и формируют мотивацию к обучению.

**Ключевые слова:** мотивация студентов; академическая мотивация; учебная мотивация; модель мотивации; MUSIC модель; компоненты модели MUSIC

**Информация для цитирования:** Воробьева М.В. Формирование учебной мотивации студентов вуза на основе модели MUSIC // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №4. С. 43-54. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-4.

M.V. Vorobiova 

## Formation of academic motivation of university students based on the MUSIC Model

Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (University),  
Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation,  
3 Novo-Sportivnaya Str., Odintsovo, Moscow Region, 143007, Russia  
m.vorobeva@odin.mgimo.ru

*Received on May 17, 2022; accepted on December 12, 2022;  
published on December 30, 2022*

**Abstract.** *Introduction.* Academic motivation is a common name for processes, methods, means of encouraging teachers and students to productive activities. Teachers can and should take these components into account when developing a discipline and their own system of motivating students in the educational process. However, this issue has not yet been adequately reflected in scientific research. *The purpose of the study* is to generalize the basic principles of learning motivation based on the MUSIC model by B.D. Jones (B.D. Jones) and the presentation of practical suggestions and examples that teachers can take into account in the process of teaching a discipline to students of higher education. *Methodology and research methods* – analysis of domestic scientific research on this topic, works of foreign authors. The method of questioning students, interviews with teachers, the method of analyzing the teaching activities of university teachers, and participant observation were used. *Results:* implementation of the principles of learning motivation based on the MUSIC model by B.D. Jones, practical suggestions and examples in the development and implementation of the academic discipline has a positive impact on the learning process in general. The MUSIC model demonstrates that motivation is not a simple element in the chain of cause and effect. The implementation of this model makes it possible to realize how important it is to combine such concepts as efforts, abilities, results, rewards, satisfaction and perception of the profession within a single interconnected system. Student learning motivation is a dynamic factor. Through an active professional position, creative design and structuring of the methods of studying the discipline, the reasonable inclusion of elements of the MUSIC model in their own system of motivating students, the teacher can create conditions that encourage student participation and form motivation for learning.

**Keywords:** student motivation; academic motivation; educational motivation; motivation model; MUSIC model; components of the MUSIC model

**Information for citation:** M.V. Vorobiova (2022), “Formation of academic motivation of university students based on the MUSIC Model”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (4), 43-54, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-4.

**Введение (Introduction).** Мотивация – общее название для процессов, методов, средств побуждения педагогов и студентов к продуктивной деятельности. В отношении обучаемых речь стоит вести о мотивации учения (Подласый, 2012: 556).

В современном образовательном процессе вуза усиление познавательной и учебной мотивации студентов выступает одной из важнейших задач. Преподаватели профессиональных дисциплин, разрабатывая ди-

зайн своего учебного курса, задаются вопросом – как поддержать интерес обучающихся к учебно-познавательной деятельности через использование различных форм, методов и приемов организации образовательного процесса, развить мотивацию?

Проблема формирования учебной мотивации является предметом исследования среди специалистов из разных областей знания: психологов, дидактов, педагогов. Основу для понимания студенческой мотивации обучения составляют работы Р.К. Малинаукаса (Малинаукас, 2005:134-138), А.К. Марковой (Маркова, 1990), М.В. Воробьевой (Воробьева, 2010), J. Brophy (Brophy, 1987), J. Reeve (Reeve, 2005), M. Svinicki (Svinicki, 2005) и других.

А.К. Маркова, исследующая учебную мотивацию, убеждена, что на её формирование влияют внутренние и внешние мотивы обучающихся. Под внутренними мотивами следует понимать такие мотивы, которые генерируются самими студентами в процессе самостоятельной работы в отличие от внешних мотивов, актуализация которых происходит при помощи педагога (Маркова, 1983:15). Это имеет важное значение для рассмотрения нашей проблемы и указывает на роль педагога.

М.В. Воробьева в своей работе предлагает модель развития мотивации студентов, включая в неё первичную профессиональную мотивацию, осознанную профессиональную мотивацию и перспективную профессиональную мотивацию, подчеркивая значимость разработки модели (Воробьева, 2010: 115). Автор разработала курс учебной дисциплины, призванный развивать мотивацию будущих бакалавров.

M. Svinicki (Svinicki, 2005) рассматривает проблему активного воздействия педагогов на мотивацию обучающихся университета и предлагает стратегии, которые следует учитывать при разработке курсов и дисциплин высшей школы, отборе методики проведения занятий.

Вместе с тем, большая часть исследований носит скорее теоретический, чем прикладной характер, что подходит для ученых,

занимающихся вопросами мотивации, но не для преподавателей, ищущих практических советов.

Кроме того, несмотря на достаточное количество проведенных исследований, изучение проблемы разработки учебного курса на основе модели учебной мотивации считается недостаточным. В связи с этим **целью исследования** выступает обобщение основных принципов учебной мотивации на основе модели MUSIC Б.Д. Джонса, представление практических предложений и примеров, которые преподаватели могут учитывать при ведении дисциплин у студентов высшей школы.

**Методология и методы исследования (Methodology and methods).** Достижение цели исследования осуществлялось на основе анализа научных отечественных исследований по данной теме, работ зарубежных авторов. Использовались метод анкетирования студентов, интервью с преподавателями, метод анализа преподавательской деятельности педагогов вуза, наблюдение. Всего в наблюдении приняли участие 50 студентов, 15 преподавателей социально-гуманитарных и правовых дисциплин Одинцовского филиала МГИМО. Осуществлялось включенное наблюдение. Это позволило выделить компоненты модели учебной мотивации MUSIC, которые преподаватели должны учитывать при разработке учебного курса для студентов университета и построении собственной системы мотивирования обучающихся.

**Теоретическая основа. (The theoretical basis).** Автор изучаемой нами модели MUSIC Б.Д. Джонс (B.D. Jones) осуществляет исследование студенческой мотивации в процессе обучения в вузе, то есть в классической академической среде. По его мнению, академическая мотивация важна, потому что мотивированные студенты, как правило, участвуют в деятельности, помогающей им учиться и добиваться высоких результатов в университете (Jones, 2009). Именно поэтому он использует термин «академическая мотивация» для описания модели. В русскоязычной литературе чаще используются понятия «учебная мотивация», «мотивация учебной

деятельности», «мотивация обучения», «мотивация учения».

Стратегия, включающая реализацию мотивационной модели MUSIC, опирается на утверждение, что студенческая мотивация к обучению является приобретенной компетенцией, формирующейся на основе общего учебного опыта студента, но стимулируется при помощи моделирования, коммуникации ожиданий и социализации со стороны других, особенно родителей или педагогов (Brophy, 1987). А это значит, что на неё можно и должно влиять.

Академическую мотивацию можно определить как процесс, выводимый из действий (например, выбора задач, усилий, настойчивости) и вербализации, посредством чего стимулируется и поддерживается целенаправленная физическая или умственная деятельность (Schunk, Pintrich, Meese, 2008).

**Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).** MUSIC модель учебной мотивации состоит из пяти компонентов, которые преподавателю вуза целесообразно принимать во внимание при создании собственной системы мотивирования обучающихся: 1) расширение прав и возможностей, 2) полезность, 3) успех, 4) интерес, 5) забота. Название модели – это аббревиатура, основанная на второй букве «eMpowerment» и первой букве остальных четырех компонентов.

Исследования (Jones, 2009: 273) показывают, что для формирования мотивации учащегося можно использовать свыше одного компонента, но чем больше преподаватели будут уделять внимание всем пяти компонентам, тем успешнее пройдет процесс стимулирования мотивации обучающихся. Названия разделов для компонентов в концепции автора начинаются со слова «Дизайн», этим автор модели показывает, что преподаватели могут намеренно проектировать учебную среду. На тезисы, перечисленные в разделах, преподаватели должны опираться до, во время и после прочтения своей дисциплины (если они планируют вновь преподавать её). Предложения в разделах

«Предложения» – это стратегии, которые педагоги могут применить для поиска ответов на вопросы при построении собственного учебного курса.

**Дизайн первого компонента модели – М – eMpowerment (расширение прав и возможностей студентов).** Учебный курс должен быть разработан таким образом, чтобы он расширял возможности студентов, а последние должны верить, что у них есть контроль над некоторыми аспектами своего обучения. Наиболее известные исследования, связанные с расширением прав и возможностей, были проведены в рамках теории самоопределения (Ryan, Deci, 2000).

**Тезис для первого компонента модели – М – eMpowerment:** студенты считают, что они способны контролировать некоторые аспекты своего обучения.

Предложения:

– предоставить студентам осмысленный выбор тем, которые они будут изучать, материалов для использования, учебных методов и приемов, которые они могут реализовать, или студентов-партнеров для совместного обучения;

– дать студентам возможность контролировать разработку или реализацию лекционных и практических заданий. Так, преподаватель создает, например, план презентации с некоторыми пунктами и изображениями, используя «облачные» вычисления (например, Google Docs) до начала занятия. Во время занятия он проецирует эту схему на большой экран, а студенты добавляют важные моменты и термины онлайн, через свои компьютеры в режиме реального времени. По мере того, как они это делают, информация появляется на экране и на компьютерах других студентов. Таким образом, преподаватель несет ответственность за проведение занятия, но студенты помогают создать презентацию. Студенты могут сохранить окончательную презентацию для дальнейшего использования;

– позволить студентам контролировать темп обучения. Например, вместо того, чтобы назначать 12 конкретных сроков для каждой из 12 тем, преподаватель может

назначить три даты, к которым должны быть выполнены четыре задания. Это позволит студентам более гибко решать, когда работать над заданиями;

– предоставить обучающимся возможность высказывать свое мнение, внимательно выслушивать и учитывать его. Один из способов сделать это – обсуждение или сократовский диалог, включающий постановку зондирующих вопросов об идеях и проблемах, вопросов о взаимоотношениях между идеями. Например, одно из исследований показало, что студенты, изучающие бизнес-администрирование, воспринимали более высокий уровень автономии при онлайн-обсуждениях, чем при личных обсуждениях (Shroff, Vogel, 2009), что указывает на то, что онлайн-обсуждение может способствовать расширению прав и возможностей студентов;

– разрешить учащимся участвовать в создании правил работы в аудитории. Доктор Г. Креб, преподаватель Университета Констанца (Германия) делает это во время первого занятия по своему курсу лекций. Она обсуждает с обучающимися, как они вместе будут решать такие проблемы, как опоздание на лекцию, звонки сотовых телефонов и обращение друг к другу (формально или неформально). Затем студенты голосуют за правила, которые они хотят принять. Преподаватель записывает вновь созданные в процессе «мозгового штурма», делает фотографию свода правил и отправляет ее всем студентам, чтобы у них были копии правил. Интересно, что студенты устанавливают более строгие правила, чем те, которые преподаватель разработала самостоятельно;

– разрешить студентам принимать участие в оценивании результатов собственной работы. Доцент МГИМО Ярова Т.В., при реализации курса «Культурология», четко обозначает критерии оценивания различных видов работ по дисциплине. После прохождения курса студентам предлагается вынести оценку своей деятельности, заполнив опросный лист, и будущие бакалавры успешно справляются с этой работой.

**Дизайн второго компонента модели – U – Usefulness (полезность).** Преподаватели должны убедиться, что обучающиеся понимают, почему содержание обучения полезно для них. Второй компонент в модели можно назвать «ценность полезности», что определяется как полезность задачи с точки зрения будущих целей человека.

**Тезис для второго компонента модели – U – usefulness (полезность):** студенты понимают, почему то, что они изучают, полезно для их интересов, карьерных целей.

Предложения:

– четко объяснить студентам, как материал связан с их интересами и реальным миром. В некоторых случаях у обучающихся не будет достаточно знаний или опыта в какой-либо области, чтобы понять типы и разнообразие знаний, навыков и компетенций, необходимых для конкретной карьеры или направления деятельности. Установление явных связей для студентов может быть очень полезно, особенно в том случае, когда преподаватель предполагает, что некоторые студенты могут не видеть пользы материала;

– предоставить обучающимся возможность участвовать в мероприятиях, демонстрирующих полезность содержания обучения для их будущей карьеры. Доктор М. Паретти, профессор Технологического института Вирджинии, требует, чтобы студенты-инженеры проводили собеседования с профессиональными инженерами о важности коммуникации, совместной работы или глобализации в инженерной профессии. Затем студенты работают в группах, чтобы обобщить свои выводы и представить результаты всем обучающимся. Доктор Паретти сообщает, что это упражнение помогает студентам более полно понять важность «мягких» навыков (особенно письма) на рабочем месте и может мотивировать их уделять больше внимания этим навыкам во время обучения;

– убедить студентов, что изучаемый материал связан с их карьерными целями. Доцент МГИМО Воробьева М.В., препода-

ватель дисциплины «НИР», объясняет необходимость качественного написания научной статьи для студентов 1 курса магистратуры «Лингвистика» тем, что большинство из них выбирает после окончания магистратуры преподавательскую деятельность в университетах и должны уметь для последующего написания диссертации проводить научно-исследовательскую работу, оттачивать необходимые общепрофессиональные компетенции.

**Дизайн третьего компонента модели – S – success (успех).** Преподавание дисциплины должно осуществляться так, чтобы студенты могли добиться успеха, понимая, что если они приложат необходимые усилия, то получат знания и навыки. Курс не стоит делать легким, важно структурировать дисциплину так, чтобы она была сложной, давала обратную связь о знаниях и навыках студентов и предоставляла ресурсы, необходимые обучающимся для достижения успеха.

Восприятие своей компетентности считается многими специалистами очень важным для мотивации. В настоящее время широко признано, что компетентность является неотъемлемой психологической потребностью человека. Людям нужно быть успешными в том, что они делают. Для мотивации студентов недостаточно просто добиться успеха, исследования показывают, что люди получают наибольшее удовольствие от занятий, в которых сложность аналогична их способностям. Когда сложность занятия превышает уровень способностей студента, он испытывает беспокойство. Когда сложность задания ниже уровня способностей студента, ему становится скучно. Таким образом, студенты предельно вовлечены и получают наибольшее удовольствие от занятия, когда его сложность соответствует уровню их способностей.

**Тезис для третьего компонента модели – S – success (успех):** студентам ясны ожидания преподавателя, и они верят в то, что могут добиться успеха, если приложат усилия.

**Предложения:**

– дать четкие и понятные критерии освоения учебной дисциплины. Рубрики, определяющие критерии оценки, являются отличным средством для определения критериев, которые преподаватель будет использовать для оценивания открытых заданий, например, когда студенты пишут эссе, делают брошюры или создают концептуальные карты;

– разрешить обучающимся повторно выполнять задания. Это показывает студентам, что преподаватель сосредоточен на обучении, а не только на успеваемости. Ограничение этого подхода состоит в том, что преподавателю может потребоваться больше времени для повторной оценки задания или выставления оценки. Попросив обучающихся выполнять оценивание в режиме онлайн или в LMS, преподаватель может автоматизировать оценивание хотя бы некоторых заданий, что может снизить его рабочую нагрузку;

– предоставлять помощь (например, предлагая стратегии, отвечая на вопросы студентов, предлагая ресурсы, разрешая обучающимся помогать друг другу и т.д.) студентам, которые не добиваются успеха. Один из способов помочь студентам – предоставить руководство «Учебные советы», в котором приводятся примеры того, что они могут сделать, чтобы успешно освоить дисциплину;

– предоставлять точную и честную обратную связь таким образом, чтобы побудить студентов приложить усилия. Например, общие отрицательные отзывы (например, «Вы плохой писатель и должны работать над своими письменными навыками»), скорее всего, будут меньше мотивировать обучающегося стать лучше, чем предоставление разумных конкретных предложений о том, как учащийся может улучшить качество своей работы (например, «Вам нужно улучшить качество перевода предложений»);

– предоставлять разнообразные задания, которые позволяют обучающимся продемонстрировать свои знания различными способами (например, концептуальные

карты, письменные задания, тесты с несколькими вариантами ответов, презентации, проекты и т. д.). Курс только с одним типом заданий для оценивания может помешать некоторым студентам, которые посчитают, что они не очень хороши в выполнении этих заданий;

– использовать так называемый «эффект чуда Суини», когда вера в успех обучаемого его окрыляет и заставляет добиваться существенных результатов. Профессор МГИМО Иконникова В.А. убеждена, что надо давать студентам сложные задания, и, преодолевая трудности, обучающиеся придут к успеху. Так, в рамках Международного научно-практического семинара «Лингвокультурологические исследования дискурса медиадипломатии» в Одинцовском филиале МГИМО состоялась презентация цифровых продуктов — студенческих авторских глоссариев, составленных после цифровой обработки тематических корпусов современного медиадискурса в рамках работы Лингвистической лаборатории Факультета лингвистики и межкультурной коммуникации МГИМО как составной части проекта «Цифра в образовании» (программа стратегического лидерства «Приоритет 2030»). Преподаватели факультета во главе с деканом Иконниковой В.А. руководили проектами студентов, уверяя их, что те могут освоить специализацию «цифровой лингвист».

**Дизайн четвертого компонента модели – I – Interest (интерес).** Преподаватели должны следить за тем, чтобы их занятия и темы курса были интересны обучающимся. Педагогам важно понимать, что они могут повлиять на интерес студентов. Можно резюмировать эту мысль так: «Потенциал интереса заключен в человеке, но содержание и среда определяют направление интереса и способствуют его развитию» (Hidi, Renninger, 2006: 112).

Существуют понятия ситуационного и индивидуального интереса обучающихся к учебной деятельности. Ситуационные и индивидуальные факторы всегда взаимодействуют, вызывая интерес или его отсутствие.

**Тезис номер один для четвертого компонента модели – I – interest (интерес):** студенты демонстрируют ситуативный интерес к содержанию дисциплины

Предложения:

– включить в учебные занятия один или несколько из следующих элементов: новизна, еда, социальное взаимодействие, игры и головоломки, фантазия, юмор, повествование (например, рассказы), действия, требующие физических движений (например, «практические» действия), или контент неоднозначной оценки;

– разработать учебные мероприятия и выбрать контент, который соответствует базовым знаниям и интересам обучающихся. Студенты, как правило, больше интересуются вещами, о которых они уже что-то знают. Например, преподаватель математики может предлагать студентам математические задачи из раздела, который студенты изучали; преподаватель английского языка может выбирать литературные произведения с участием персонажей, которых студенты могут идентифицировать или преподаватель истории может выбрать отрывки, где исторические личности изображаются как реальные люди, с которыми они могут общаться или которые обладают человеческими качествами;

– выбрать занятия, вызывающие эмоции. Поскольку интерес основывается на аффективном компоненте, преподаватель должен продумать способы вызвать эмоции и чувства обучающихся. Предложения по развитию положительных эмоций включают в себя поощрение самостоятельности студентов, предложение выбора задач и оказание поддержки в достижении обучающимися успехов (Воробьева, 2015: 44-49). Отрицательные эмоции, такие как гнев, также могут быть мотивирующими;

– предоставлять информацию, которая является неожиданной или несовместимой с предыдущими знаниями обучающихся. Когда студенты сталкиваются с состоянием когнитивного конфликта между тем, что они ожидают и тем, что они испытывают, у них появляется мотивация разрешить конфликт;

– использовать ситуативный интерес при подготовке статей студентами, выступлениях на практических занятиях, в рамках стратегических сессий. Доцент кафедры лингвистики и переводоведения МГИМО Воробьева М.В. предложила будущим бакалаврам для секции конференции «Дни студенческой науки» по лингвистике и культурологии подготовить выступления по проблеме «культура отмены». В это время широко обсуждались поступки известных медийных персон в России и за рубежом, и проблема «отмены» оставалась довольно острой. Преподаватель дала задание осветить в статьях аспекты данной проблематики: это инструмент политического давления, способ этической оценки поступков селебрити, прием конкурентной борьбы в шоу-бизнесе или что-то другое.

**Тезис номер два для четвертого компонента модели – I – interest (интерес):** студенты проявляют индивидуальный интерес к содержанию курса.

Предложения:

- включить другие компоненты модели MUSIC в процесс обучения;
- проявлять интерес и энтузиазм по отношению к курсу и содержанию. Поступая таким образом, преподаватель может продвигать ситуативный интерес, а также развивать индивидуальный интерес студентов, выступая в качестве образца для подражания, у которого есть личная заинтересованность в эффективности процесса обучения (Воробьева, Яровава, 2019: 21-27);
- предоставить обучающимся время на лекции, практическом занятии или за его пределами, чтобы они могли задать вопросы о том, что им интересно. Преподаватель МГИМО Паршина Н.Д., начиная работу с первокурсниками, сама сначала задает им много вопросов, на которые студенты уверенно отвечают. Такая преподавательская тактика полезна на ранних этапах развития интереса к дисциплине. По мере освоения предмета заинтересованные обучающиеся генерируют уже свои собственные вопросы, а преподаватель поощряет их делать это.

**Дизайн пятого компонента модели – C – Caring (забота).** Преподаватели должны продемонстрировать студентам, что их волнует, успешно ли студенты достигают целей курса. Важно быть дружелюбным со студентами и не проявлять к ним признаков враждебности, но ключом к пониманию термина «забота» является уверенность у студентов в том, что педагог заботится о результатах их обучения. Важным аспектом является забота педагога о благополучии студентов. Нужно уважать студентов как взрослых людей и учитывать их право на неприкосновенность личной жизни.

В некоторых исследованиях сообщается, что дружелюбные отношения с преподавателями очень важны для студентов и последние не чувствуют поддержки без них.

**Тезис для пятого компонента модели – C – caring (забота):** студенты считают, что преподаватель должен заботиться о том, достигают ли они целей обучения.

Предложения:

- проявлять заботу об успехах и неудачах обучающихся. Преподаватель-автор мотивационной модели MUSIC каждые две-три недели проверяет оценки всех студентов и отправляет электронные письма студентам, которые не успевают. В электронном письме он сообщает, что замечает их неудачи, и спрашивает, читали ли они советы, которые были им даны на первом занятии. Также преподаватель уточняет, может ли он что-нибудь сделать, чтобы помочь им добиться успеха. Почти всегда он получает ответ по электронной почте от студента, в котором обучающийся благодарит преподавателя за беспокойство;
- проявить заботу и интерес к жизни студентов. Б.Д. Джонс при проведении онлайн-курсов просит студентов написать описание себя на одной странице и отправить ему по электронной почте в течение первых нескольких дней курса. Он читает их и пишет студентам ответы, в которых комментирует то, что они написали, чтобы показать свой интерес. Он подчеркивает, что не помнит всей информации о студентах, но сохра-

няет письменные описания, на которые может ссылаться во время курса, общаясь с ними посредством гаджетов;

– слушать и ценить мнения и идеи студентов. Так, доценты МГИМО Рыбин М.В., Ярлова Т.В. помогают студентам достичь учебных целей, реализуя методы деловой игры. В Инновационном клубе энергетической политики и дипломатии, организовав студентам работу в команде, заставляя их работать в группах для решения проблем и обсуждения вопросов, преподаватели дают ребятам понять, что они вносят весомый вклад в групповую работу, а их идеи будут оценены однокурсниками и педагогами по достоинству;

– посвятить время и силы помощи студентам. Преподаватели могут делать это, оперативно отвечая на сообщения и звонки обучающихся и предоставляя им ответы на вопросы.

Интервью с преподавателями содержало два основных вопроса:

1. Является ли необходимым для преподавателя включение в курс дисциплины элементов модели MUSIC и основных принципов учебной мотивации для формирования собственной системы мотивирования студентов?

2. Важно ли разрабатывать методические предложения и примеры внедрения модели MUSIC для совершенствования курсов учебных дисциплин и улучшения результатов их освоения студентами?

Все опрошенные дали утвердительный ответ на поставленные вопросы, отмечая важность реализации в образовательном процессе вуза MUSIC модели развития учебной мотивации будущих специалистов, а также указали на сложности, с которыми приходится сталкиваться при традиционном преподавательском подходе. Вместе с тем расширение прав и возможностей студентов, осознание ими полезности предлагаемого учебного материала, участие в самоуправлении, неподдельный профессиональный интерес преподавателя и студентов, заинтересованность педагога в высоких результатах освоения предмета формируют у студентов

личностные смыслы содержания будущей профессиональной деятельности. В процессе интервью преподаватели подтвердили, что при учете базовых студенческих ожиданий и требований к организации процесса обучения через призму модели MUSIC, а также передаче студентам некоторых рычагов руководства процессом получения знаний, обучающиеся способны выполнять эти полномочия и повышать базисный уровень знаний.

Педагоги отметили обоснованность методических предложений и примеров внедрения модели MUSIC в процесс образования. И добавили ряд предложений, из которых следует, что, читая дисциплину в первый раз, важно учитывать все пять компонентов данной модели учебной мотивации. При этом целесообразнее будет сосредоточиться на нескольких компонентах. Трудно разработать курс со всеми компонентами модели MUSIC, когда реализуешь его в первый раз. Во время ведения курса преподавателям рекомендуется делать заметки об особенностях своего преподавания, обучения и фиксировать изменения, которые можно внести для того, чтобы сделать преподавание эффективнее. Также было отмечено, что студенты положительно откликаются на методически выверенный, педагогический обоснованный курс дисциплины, выстроенный с учетом принципов учебной мотивации.

Анкетирование студентов включало изучение их мотивационной структуры, профессиональных планов, их отношение к учебе, выбору знаний и умений, внутреннего восприятия учебного процесса, оценку роли преподавателя как организатора учебного процесса, мотивирующего их или, нет в процессе освоения дисциплин. Исследование зафиксировало большое внимание студентов к учебному процессу, к набору функций преподавателя, к тому, что именно преподаватель должен развивать академический интерес студента и способствовать его развитию.

Важно отметить, что при педагогическом наблюдении за студентами при применении элементов модели MUSIC в рамках

дисциплин было замечено, что студенты оперативно настраиваются и погружаются в работу на занятии, активно участвуют в учебном процессе в университете, творчески подходят к выполнению домашних заданий. Активно обсуждаются индивидуальные домашние задания, проявляется инициатива, а особое отношение преподавателей к процессу учения служит толчком для новых успехов, так как без этого обучающиеся не чувствуют поддержки. Дополнительной мотивационной составляющей, по мнению студентов, является желание самого преподавателя достигать новых вершин, будь то совместное участие со студентами в конференциях, конкурсах, олимпиадах и, главное, приглашение обучающихся к этим мероприятиям.

Модель мотивации MUSIC перекликается со многими известными теориями мотивации и моделями, предложенными исследователями. Так, вслед за моделью Л. Портера и Э. Лоулера она демонстрирует, что мотивация не является простым элементом в цепи причинно-следственных связей. Реализация данной модели дает возможность осознать, насколько важно объединить такие понятия как усилия, способности, результаты, вознаграждения, удовлетворение и восприятие профессии в рамках единой взаимосвязанной системы.

Исследования, проводимые Reeve, также продемонстрировали значимость некоторых компонентов процесса мотивирования обучающихся, схожих с составляющими модели MUSIC, сделав акцент на отношениях заботы преподавателей о студентах. Оказалось, что заботливое отношение преподавателя напрямую связано с внутренней мотивацией студента, позитивным подражанием, относительной автономией, ожиданиями, ценностями, усилиями, когнитивной вовлеченностью, самооффективностью, настойчивостью и производительностью обучающегося (Reeve, 2006).

Предлагаемая MUSIC модель академической мотивации созвучна с четырехэтапной моделью интереса, представленной Hidi and Renninger (2006), включающей четыре этапа формирования интереса. Данная модель проецируется на процесс формирования

учебного, либо профессионального интереса и включает: фазу 1 – возникновение ситуационного интереса; фазу 2 – поддержание ситуационного интереса; фазу 3 – возникновение индивидуального интереса; фазу 4 – хорошо развитый индивидуальный интерес. Если рассмотреть процесс обучения, то студент проходит в своем развитии все четыре фазы формирования и поддержания интереса, и от преподавателя во многом зависит, придет ли обучающийся к четвертой фазе. В первой фазе интерес «вызван особенностями окружающей среды или текста», во второй – «удерживается и поддерживается за счет осмысленности задач и/или личного участия», на третьей стадии «характеризуется положительными чувствами, сохраненными знаниями и сохраненной ценностью», «учащийся ценит возможность повторно заниматься заданиями»; «обучающийся начинает регулярно генерировать свои собственные «любопытные» вопросы» [все характеристики возникающего индивидуального интереса]. На четвертой стадии «интерес позволяет человеку поддерживать долгосрочные конструктивные и творческие усилия», что позволяет преподавателю формировать больше типов и более глубоких уровней задач и стратегий работы со студентами. Преподаватель в этом случае оказывает необходимую поддержку, так называемую внешнюю поддержку от эксперта.

**Заключение (Conclusions).** Подводя итог, можно сказать, что в данном исследовании было осуществлено обобщение основных принципов учебной мотивации на основе модели MUSIC Б.Д. Джонса. Модель мотивации MUSIC базируется на ряде известных мотивационных моделей, таких как модель Л. Портера и Э. Лоулера, модель мотивационного интереса Hidi and Renninger, идеях Reeve. Она демонстрирует, что в рамках единой взаимосвязанной системы важно объединять несколько компонентов мотивирования и опираться на усилия преподавателя, ожидания, ценности, хорошо развитый индивидуальный интерес, способности и результаты учебной деятельности студентов.

Определены практические предложения и примеры, которые преподаватели могут учитывать при ведении дисциплин у обучающихся высшей школы. Анализ научных отечественных исследований по теме учебной мотивации, работ зарубежных авторов, анкетирование студентов, интервью преподавателей, анализ преподавательской деятельности педагогов вуза, включенное наблюдение показывают, что студенческая учебная мотивация является фактором динамическим, на который можно и нужно влиять, внедряя в педагогический процесс вуза принципы учебной мотивации на основе модели MUSIC Б.Д. Джонса.

Педагогу важно задумываться над тем, как структурировать свой курс и подбирать методические приемы для его проведения. Это способствует созданию собственной системы мотивирования обучающихся. Было установлено, что при реализации дисциплины с учетом модели учебной мотивации MUSIC, где основное внимание уделяется взаимосвязи компонентов модели, таких как расширение прав и возможностей студентов, полезность, успех, интерес, забота, педагог может влиять на активизацию учебного интереса обучающихся.

Посредством активной профессиональной позиции, творческого дизайна и структурирования методов изучения дисциплины, обоснованного включения элементов модели MUSIC в собственную систему мотивирования обучающихся, преподаватель может строить успешный процесс целенаправленного развития учебной мотивации.

Проведенное исследование развивает теоретическое знание по проблеме учебной мотивации студентов вуза, расширяет границы проблемного поля. Полученные при изучении модели MUSIC эмпирические данные уточняют представления о структурных компонентах мотивационной модели, способствуют разработке предложений по повышению эффективности процесса обучения в вузе в целом.

#### Список литературы

Воробьева М.В. Развитие профессиональной мотивации студентов в процессе обучения в

туристском вузе: Дисс. ...канд. пед. наук. Сходня, 2010. 236 с.

Воробьева М.В. Мотивация 3.0 как фактор формирования мотивации профессиональной деятельности студентов в учебном процессе вуза // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2015. № 3 (июнь). С. 44-49.

Воробьева М.В., Ярлова Т.В. Учебная мотивация студентов вуза: методический аспект // Образование личности. 2019. № 2. С. 21-27.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 127 с.

Подласый И.П. Педагогика: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2012.

Amabile T.M. Motivation and creativity: Effect of motivational orientation on creative writers // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. Vol. 48. No. 2. P. 393-399.

Brophy J.E. Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn // Educational Leadership. 1987. Vol. 45. № 2. P.40-48.

Hidi S., Renninger K.A. The four-phase model of interest development // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41. № 2. P.111-127.

Jones B.D. Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2009. Vol. 21. № 2. P. 272-285. URL: <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129 (дата обращения 01.02.2022).

Jones B.D. Motivating students by design: Practical strategies for professors (2nd ed.). Charleston, SC: CreateSpace, 2018.

Reeve J. Understanding motivation and emotion. (4th ed.) Hoboken, NJ: Wiley, 2005.

Reeve J., Jang H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity // Journal of Educational Psychology. 2006. Vol. 98 (1). P. 209-218.

Ryan R.M., Deci, E.L. Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55 (1). P. 68-78.

Schunk D.H., Pintrich P.R., Meece J.L. Motivation in education: Theory, research, and applications (3<sup>rd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall, 2008.

Shroff R.H., Vogel D.R. Assessing the factors deemed to support individual student intrinsic motivation in technology supported online and face-to-face discussions // Journal of Information Technology Education. 2009. Vol. 8. P.59-85.

Svinicki M. Student Goal Orientation, Motivation, and Learning. Idea Paper, no 41. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education. Kansas State University. Idea Paper. 2005. №41. URL: [http://www.theideacenter.org/sites/default/files/Idea\\_Paper\\_41.pdf](http://www.theideacenter.org/sites/default/files/Idea_Paper_41.pdf) (дата обращения 15.03.2022).

### References

Vorobiova, M.V. (2010), "Development of professional motivation of students in the process of studying in a tourist university", Abstract of Ph.D. dissertation, Russian International Academy of Tourism, Skhodnya, Russia.

Vorobiova, M.V. (2015), "Motivation 3.0 as a factor in the formation of motivation for the professional activity of students in the educational process of the university", *Scientific Review. Series 2. Humanities*, 3, 44-49. (In Russian).

Vorobiova, M.V. and Yarovova T.V., (2019), "Educational motivation of university students: methodological aspect", *Education of personality*, 2, 21-27. (In Russian).

Markova, A.K. (1983), *Formirovanie motivatsii ucheniya v shkolnom vozraste* [Formation of learning motivation at school age. A guide for the teacher], Prosvechenie, Moscow, Russia.

Podlasy, I.P. (2012), *Pedagogika: uchebnik dlja bakalavrov* [Pedagogy: textbook for bachelors], Yurait, Moscow, Russia.

Amabile, T.M. (1985), "Motivation and creativity: Effect of motivational orientation on creative writers", *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399. (In USA).

Brophy, J. (1987), Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48. (In USA).

Hidi, S. and Renninger, K.A. (2006), "The four-phase model of interest development", *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. (In USA).

Jones, B.D. (2009), "Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21, 2, 272-285 URL: <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129 (Accessed 1 February 2022). (In USA).

Jones, B.D. (2018), *Motivating students by design: Practical strategies for professors* (2nd ed.). Charleston, SC: CreateSpace. (In USA).

Reeve, J. (2005), *Understanding motivation and emotion* (4nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley. (In USA).

Reeve, J. and Jang, H. (2006), "What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity", *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. (In USA).

Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000), "Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist*, 55(1), 68-78. (In USA).

Schunk, D.H., Pintrich, P.R. and Meece, J.L. (2008), *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3<sup>rd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson / Merrill Prentice Hall, USA.

Shroff, R.H. and Vogel, D.R. (2009), "Assessing the factors considered to support individual student intrinsic motivation in technology supported online and face-to-face discussions", *Journal of Information Technology Education*, 8, 59-85. (In USA).

Svinicki, M. (2005), Student Goal Orientation, Motivation, and Learning. Idea Paper, no 41. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education, Kansas State University. Idea Paper. #41. URL: [http://www.theideacenter.org/sites/default/files/Idea\\_Paper\\_41.pdf](http://www.theideacenter.org/sites/default/files/Idea_Paper_41.pdf) (Accessed 15 March 2022). (In USA).

**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:

**Воробьева Марина Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений Министерства иностранных дел России.

### About the author:

**Marina V. Vorobiova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies, Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of Russia.

УДК 378.147; 372.881.111.

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-5

Семенова Г.В. \*,  
Воробьева Н.В. 

**Мобильное обучение как инструмент формирования мотивации студентов к изучению иностранного языка в вузе**

Тульский государственный университет,  
пр. Ленина, д. 92, г. Тула, 300012, Россия  
galinasem27.03@mail.ru\*

*Статья поступила 05 мая 2022; принята 12 декабря 2022;  
опубликована 30 декабря 2022*

**Аннотация.** *Введение.* Современный этап развития системы иноязычного образования в России проходит в рамках глобальной цифровизации. Мобильное обучение как один из ее инновационных инструментов стремительно проникает в процесс овладения иностранным языком, помогая разнообразить и оптимизировать учебный процесс для современного поколения студентов. Применение мобильных технологий в иноязычном образовательном процессе способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка в вузе. *Цель исследования* – изучение и анализ влияния применения мобильных технологий при обучении иностранному языку на мотивацию студентов к изучению дисциплины. *Материалы и методы.* Теоретический анализ научно-педагогической и методической литературы по теме исследования, педагогическое наблюдение, анкетирование, беседа, анализ результатов исследования. В иноязычном образовательном процессе наряду с традиционными методами применялись элементы мобильного обучения для выявления его влияния на мотивацию студентов к изучению иностранного языка. *Результаты.* Наблюдалась положительная динамика, уровень сформированности мотивации к изучаемой дисциплине студентов экспериментальных групп по сравнению с контрольными группами вырос значительно. *Выводы.* Мобильные технологии обладают дидактическим потенциалом при изучении иностранного языка. Используя их как инструмент формирования мотивации к изучению предмета, появляется возможность осваивать иностранный язык более эффективно: усиливается интерес к изучаемой дисциплине и вовлеченность в образовательный процесс. Благодаря использованию привычных для современной молодежи мобильных устройств, которые позволяют визуализировать объекты, геймифицировать процесс обучения, вносят интерактивность и дают возможность индивидуализировать процесс освоения знаний, уровень мотивации к изучению иностранного языка повышается.

**Ключевые слова:** мобильное обучение; мотивация; изучение иностранного языка; информатизация образования; информационные технологии

**Информация для цитирования:** Семенова Г.В., Воробьева Н.В. Мобильное обучение как инструмент формирования мотивации студентов к изучению иностранного языка в вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №4. С. 55-65. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-5.

G.V. Semenova \*,  
N.V. Vorobyeva 

## Mobile learning as a tool for motivating students to learn a foreign language in higher education

Tula State University,  
92 Lenin Ave., 300012, Tula, Russia  
galinasem27.03@mail.ru\*

*Received on May 05, 2022; accepted on December 12, 2022;  
published on December 30, 2022*

**Abstract.** *Introduction.* The current stage of development of the system of foreign language education in Russia takes place within the framework of global digitalization. Mobile learning as one of its innovative tools is rapidly penetrating the process of mastering a foreign language, helping to diversify and optimize the learning process for the modern generation of students. The use of mobile technologies in the foreign language educational process helps to increase the motivation of students to study a foreign language at a university. *The purpose* of the research is to study and analyze the impact of the use of mobile technologies in teaching a foreign language on the motivation of students to study the discipline. *Materials and methods include:* theoretical analysis of scientific, pedagogical and methodological literature on the research topic, pedagogical observation, questionnaire, conversation, analysis of research results. In the foreign language educational process, along with traditional methods, elements of mobile learning were used to identify its impact on the motivation of students to learn a foreign language. *Results.* Positive dynamics was observed, the level of motivation for the discipline studied by students of experimental groups increased significantly compared to control groups. *Conclusions.* Mobile technologies have didactic potential when learning a foreign language. Using them as a tool to create motivation for learning the subject, it is possible to learn a foreign language more effectively: interest in the discipline and involvement in the educational process are strengthened. Thanks to the use of mobile devices familiar to modern youth, which allow you to visualize objects, gamify the learning process, introduce interactivity and make it possible to individualize the process of mastering knowledge, the level of motivation to learn a foreign language increases.

**Keywords:** mobile learning; motivation; learning a foreign language; informatization of education; information technology

**Information for citation:** G.V. Semenova, N.V. Vorobyeva (2022) “Mobile learning as a tool for motivating students to learn a foreign language in higher education”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (4), 55-65, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-5.

**Введение (Introduction).** В Российской системе образования в последние годы происходят серьезные изменения благодаря внедрению цифровых технологий. Тотальная цифровизация общественных процессов и жизни людей изменяет способы восприятия мира, способы мышления и переработки информации. Клиповое мышление молодого

поколения заставляет менять и традиционные образовательные модели. Молодые люди, которые выросли в среде с высоким информационным потоком, с трудом воспринимают тексты без динамичных иллюстраций. Снижается интерес к учебному предмету и мотивация к обучению (Семенова, 2021: 153). Основной проблемой низкого

уровня знания иностранных языков является непосредственно мотивация. Поэтому появляется необходимость наряду с традиционными методами и формами обучения использовать цифровые образовательные технологии для улучшения качества образования и оптимизации процесса обучения. Одним из эффективных инструментов цифровизации в последнее время стало мобильное обучение, которое основано на технологических особенностях мобильных устройств или на дидактических возможностях их применения. Данные технологии позволяют разнообразить учебный процесс для современного поколения студентов. По мнению Чирковой В.М., «особую роль мобильное обучение может сыграть в оптимизации процесса преподавания иностранных языков, так как обладает широкими возможностями не только при осуществлении контроля и администрировании учебного процесса, но и организации индивидуальной и групповой работы, как в аудитории, так и за ее пределами» (Чиркова, 2021: 198). При обучении иностранному языку крайне важно сформировать естественную и занимательную образовательную среду, которая может способствовать повышению мотивации студентов, вызывать у них интерес и побуждать их изучать иностранный язык. Учебная деятельность и образовательная среда должны быть организованы таким образом, чтобы привлечь внимание обучаемых, придать им уверенность в изучении иностранного языка и, наоборот, ограничить негативные эмоции, такие как беспокойство и страх (Доценко, 2022). Именно в рамках обучения иностранному языку проблемы мотивации рассматривались в научных трудах таких отечественных и зарубежных исследователей как А.А. Алхазивили, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, В.Л. Скалкина, Е.И. Пассов, Н. М. Симонова, Э.П. Шубина, R. D. Gonzales, R. Gardner, W. Lambert, M. Rost, M. Tanaka и др. Однако этот вопрос актуален еще больше сегодня, т.к. поколение студентов, которое с детства живет в тесном контакте с гаджетами, трудно и скучно учиться

по-старому. Мобильное обучение стремительно проникает в иноязычное образование и может стать одним из эффективных инструментов повышения уровня мотивации к учебной деятельности и вовлечения в образовательный процесс.

**Актуальность** настоящего исследования заключается в том, что применение мобильных технологий в иноязычном образовательном процессе способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка в вузе.

**Цель** исследования состоит в изучении и анализе влияния применения мобильных технологий при обучении иностранному языку на мотивацию студентов к изучению дисциплины.

**Материалы и методы (Methodology and methods).** Необходимость достижения цели исследования обусловила выбор комплексной методики исследования: теоретический анализ научно-педагогической и методической литературы по теме исследования, педагогическое наблюдение, анкетирование, беседа, анализ результатов исследования.

Для участия в педагогическом эксперименте по выявлению эффективности влияния технологии мобильного обучения на мотивацию студентов к изучению иностранного языка были привлечены группы студентов 1 курса института права и управления Тульского государственного университета. За время проведения эксперимента в 2020-2021 учебном году в нем приняли участие 72 студента, обучающиеся по направлению «Таможенное дело». Они были разделены на 4 группы: контрольная группа № 1, контрольная группа № 2, экспериментальная группа № 1, экспериментальная группа № 2.

Для проведения анкетирования в начале и в конце эксперимента была использована методика Т.Д. Дубовицкой, которая представляет собой опросник из 20 вопросов с вариантами ответов. Для проведения беседы в начале и в конце экспериментальной работы из каждой группы было выбрано случайным образом по семь студентов. Педагогическое наблюдение велось во всех группах

в течение всего эксперимента, и на заключительном этапе был проведен анализ результатов.

**Теоретическая основа (The theoretical basis).** Термин «мобильное обучение» (mobile learning (m-learning)) относится к использованию мобильных и портативных ИТ-устройств, таких как карманные компьютеры, мобильные телефоны и планшетные ПК в процессах преподавания и обучения (Архипова, 2015). Такое обучение стремительно входит в сферу образования и приносит с собой огромные преимущества по сравнению с традиционными методами и средствами. С.В. Титова указывает на следующие полезные приложения в мобильных устройствах: инструкции по обучению, словари, справочники, планировщики курсов, специализированные поисковики, подкасты лекций, новостные ленты, образовательно-ориентированные сайты, блоги и т.д. (Титова, 2012). Существуют также электронные тренажеры – «специальные программы, которые можно установить, как на персональный компьютер, так и на смартфон, а также использовать при обучении в режиме online» (Королева, 2020: 26).

По мнению О.А. Морозовой и Р.А. Илаевой, «мобильные устройства обеспечивают также разнообразные виды виртуального общения: голосовое общение, SMS, электронная почта, видеосвязь, социальные сети, которые сопровождаются дополнительными возможностями (написать, показать и рассказать)» (Морозова, Илаева, 2018). В последнее время стал распространяться и новый аспект расширения среды обучения иностранному языку с использованием мобильных устройств, который определяется возможностями объединения ресурсов информационной среды и объектов реального мира. Это можно осуществить благодаря технологии графического кодирования информации (матричных QR-кодов), а также технологии дополненной реальности.

Мы согласны с мнением С.В. Титовой, которая в своей работе выделяет «следующие преимущества использования мобильных устройств:

- мгновенный доступ к аутентичным учебным, справочным ресурсам и программам в любое время и в любом месте;
- регулярная обратная связь с учителем и учебным сообществом;
- учет индивидуальных особенностей школьников (выявление проблем в обучении и поиск эффективных решений для их устранения, индивидуальный темп обучения и др.);
- повышение учебно-познавательной мотивации и интереса обучающихся благодаря использованию знакомых технических средств и виртуального окружения;
- организация автономного обучения;
- создание персонализированного учебно-образовательного пространства школьника;
- развитие готовности к непрерывному обучению в течение жизни;
- повышение уровня информационно-коммуникативной компетенции учителей без отрыва от педагогической деятельности» (Титова, 2012).

В век цифровизации мобильное обучение является одним из важных инструментов повышения уровня мотивации к изучению различных дисциплин, особенно к изучению иностранного языка в вузе. В настоящее время студентам недостаточно традиционных средств и методов обучения иностранному языку. Скучные печатные учебные пособия не позволяют разнообразить процесс обучения и вызвать интерес к изучаемому предмету. Раздаточный материал, работа с видео и аудиоматериалами усиливают интерес к изучаемой дисциплине, они тоже малоэффективны на сегодняшнем этапе развития общества. Поколение студентов, которое с детства пользуются гаджетами, не хочет и не может учиться по-старому. Соответственно, имеет смысл применять смартфоны и планшеты на занятиях с пользой, чтобы заинтересовать студентов, вовлечь их в процесс обучения и мотивировать к изучению иностранного языка. Этот вопрос стал активно подниматься среди ученых в последние годы.

Формирование мотивации студентов к процессу обучения всегда являлось одной из актуальных проблем методико-педагогического сопровождения сферы высшего образования. Стремительные изменения, происходящие в современном обществе и, прежде всего, внедрение дистанционной формы обучения в условиях пандемии, требует обновления содержания технологий и методик преподавания базовых дисциплин в вузах, в частности – иностранного языка (Королева, Семенова, 2021: 66).

«Управление мотивацией изучения иностранного языка является одной из центральных проблем методики обучения в высшей школе. Иностранный язык как предмет обладает рядом специфических черт, одной из которых является овладение иностранным языком путём обучения умению общения на иностранном языке. К сожалению, на данный момент обучение иностранному языку в основном носит искусственно-учебный характер в силу отсутствия у студентов «естественной потребности» в общении на иностранном языке. В связи с этим перед преподавателем стоит задача создания обстановки иноязычного речевого общения в процессе обучения языку, максимально приблизив её к естественным условиям» (Семенова, 2020: 57-58).

А.А. Реан и Я.Л. Коломинский делают акцент на том, что «именно положительные внешние мотивы и сильная внутренняя мотивация, выступая в роли процесса, активизирующего и оптимизирующего деятельность субъекта обучения, могут восполнить недостаток специальных способностей к изучению иностранного языка у студентов, а также на начальном этапе обучения компенсировать небольшой запас знаний, умений и навыков» (Реан, Коломинский, 1999).

З.И. Коннова и Г.В. Семенова подчеркивают, что «образовательный процесс в настоящее время требует искать и осваивать новые мотивационные инструменты для иноязычного образования» (Коннова, Семенова, 2020: 39). Мобильное обучение может стать именно одним из таких инструментов в

руках преподавателя, который предоставляет студентам быстрый доступ к различным аутентичным образовательным ресурсам и программам на занятиях и за пределами аудитории.

Говоря об инновациях в обучении иностранному языку, ориентированных на использование мобильных технологий, Н.С. Доценко обращает внимание на то, что они «обеспечивают продуктивную систему обучения за счет изменения концепции времени и места изучения языка и улучшения четырех навыков – чтения, аудирования, говорения и письма» (Доценко, 2022: 161).

Выполнению поставленных задач способствует также гибкость данных технологий. Работа на мобильных устройствах может быть включена в структуру урока, в процесс индивидуальной работы или коллективной творческой деятельности. Именно мобильное обучение, благодаря своим преимуществам, является для студентов приемлемым, интересным, привычным и легким. Изучение иностранного языка с помощью привычных для молодых людей гаджетов приносит удовольствие от процесса познания нового и доставляет обучаемым эмоциональное удовлетворение. Современное поколениеросло со смартфонами и планшетами, поэтому в обучении следует принимать эту особенность во внимание.

**Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion).** Для достижения цели нашего исследования мы внедрили в процесс преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей наряду с традиционными методами элементы мобильного обучения.

Для участия в педагогическом эксперименте в 2020-2021 учебном году по выявлению эффективности влияния технологии мобильного обучения на мотивацию студентов к изучению иностранного языка были привлечены 72 студента бакалавриата 1 курса Тульского государственного университета, которые были распределены в 4 группы: две контрольные и две экспериментальные.

На констатирующем этапе эксперимента с помощью методов беседы и анкетирования была проведена диагностика фактического исходного уровня сформированности мотивации студентов контрольных и экспериментальных групп к изучению иностранного языка. Испытуемым была предложена анкета на основе методики Т.Д. Дубовицкой, которая состоит из 20 суждений и

предложенных вариантов ответа (Дубовицкая, 2002). После обработки результатов выявлено, что показатели уровня сформированности мотивации студентов экспериментальных и контрольных групп к изучению иностранного языка приблизительно равные (высокий – у 10,3 – 13,3 % студентов, средний – у 33,6 – 35,2 % студентов, низкий – у 56,1 – 51,5 % студентов), что отражено в диаграмме (рис. 1).

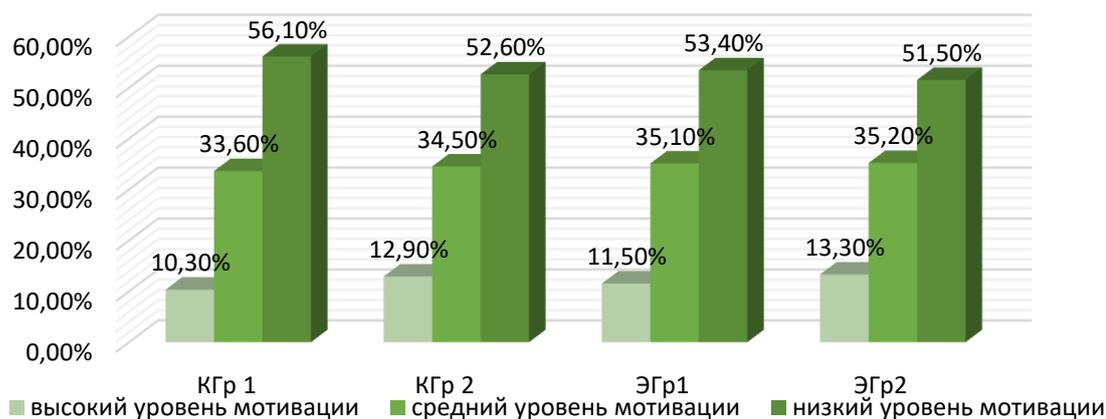


Рис. 1 Показатели уровня сформированности студентов экспериментальных и контрольных групп к изучению иностранного в начале эксперимента

Fig. 1 Indicators of the level of formation of motivation of students of experimental and control groups to learn a foreign language at the beginning of the experiment

В ходе формирующего этапа эксперимента два раза в семестр определялся уровень сформированности мотивации к изучению предмета, велись беседы и педагогическое наблюдение.

Экспериментальная работа проводилась в течение всего курса обучения, то есть в течение 2 семестров, следующим образом: в контрольных группах на занятиях по иностранному языку применялись традиционные методы и средства обучения. В экспериментальных группах вместе с традиционными методами и средствами обучения использовались мобильные технологии. Студенты экспериментальных и контрольных групп изучали лексику разной тематики и направленности, читали тексты по стране-

дению и профессии, смотрели видеоматериалы и вели дискуссии на иностранном языке. Обучаемые всех задействованных в эксперименте групп осваивали одинаковый объем материала за одинаковое количество аудиторных часов. Студентам экспериментальных групп в ходе традиционных занятий было предложено на некоторое время перейти работать в смартфонах. Формы работы с мобильными технологиями на уроках иностранного языка включают: изучение лексических единиц; отработку фонетических навыков; обучение навыкам полилогической, диалогической, монологической и письменной речи; автоматизацию навыков использования грамматических явлений в речи и на письме. Преподаватель побуждал

студентов записаться на различные программы, соответствующие их интересам, а затем предоставлял им возможность поделиться своим опытом и знаниями с группой. Студенты ежедневно общались в социальных сетях, писали заметки на иностранном языке и делились ими со своими одноклассниками. Преподаватель по электронной почте одновременно передавал сообщения всем студентам экспериментальных групп. С помощью мобильных устройств организовывались видеоконференции.

Для развития всех видов речевой деятельности и закрепления языкового материала и речевых образцов студентам было предложено поработать с мобильными программами и приложениями ([www.paltalk.com](http://www.paltalk.com), English Grammar in Use, Words, Lingua Leo, ESL Games World и др.), энциклопедиями и справочниками в интернете, пройти разнообразные онлайн-тестирования.

Чаще всего в данном эксперименте использовались приложения Words, которое предназначено для изучения английской лексики, и Learn English Grammar.

Words состоит из следующих тематических разделов: карточки, собери слово, выбери перевод, выбери перевод аудио, найди слово, собери пару. Приложение предлагает не только готовые наборы словарных единиц по заданной теме, но и дает пользователям возможность добавить свои. Тренажер обладает принципом индивидуального подхода к обучающимся, давая им возможность начать с базового уровня и дойти до комплексного владения лексикой по выбранной теме. Он включает в себя самые необходимые темы повседневного общения на иностранном языке: meals, human, science and technology, means of transport, health and beauty, family and friends, home, sports, society, leisure time, clothes, money, geography, mathematics, computers, shopping, time, colors. Кроме того, в

нем можно тренировать и базовые грамматические навыки по следующим разделам: adverbs, adjectives, nouns, verbs (phrasal verbs, irregular verbs) (Розанова, Королева, 2021: 65).

Мобильное приложение Learn English Grammar (British Council), предназначенное для работы над развитием грамматических навыков, также было предложено студентам для работы. В нем представлены грамматические упражнения четырех уровней. Обучаемым предлагается выполнить различные виды упражнений, например, заполнение пропусков, множественный выбор, сопоставление вопросов и ответов.

На заключительном этапе эксперимента с помощью методов беседы и анкетирования была проведена еще раз диагностика уровня сформированности мотивации студентов контрольных и экспериментальных групп к изучению иностранного языка после обучения в рамках мобильной технологии студентов экспериментальных групп и после обучения с помощью традиционных методов и приемов в контрольных группах. В результате оказалось, что уровень мотивации к изучаемой дисциплине повысился и в экспериментальных, и в контрольных группах. Однако показатели в экспериментальных группах значительно выше, что отражено в диаграмме (рис. 2).

Сравнив и оценив показатели уровня сформированности мотивации к изучению иностранного языка в начале и в конце проведенного эксперимента в контрольных и экспериментальных группах, можно сделать вывод о том, что по критерию эффективности педагогического мониторинга уровня мотивации к изучению иностранного языка будущих специалистов в условиях применения мобильного обучения в результате опытно-экспериментальной работы получена положительная динамика, а именно увеличение уровня сформированности мотивации студентов экспериментальных групп.

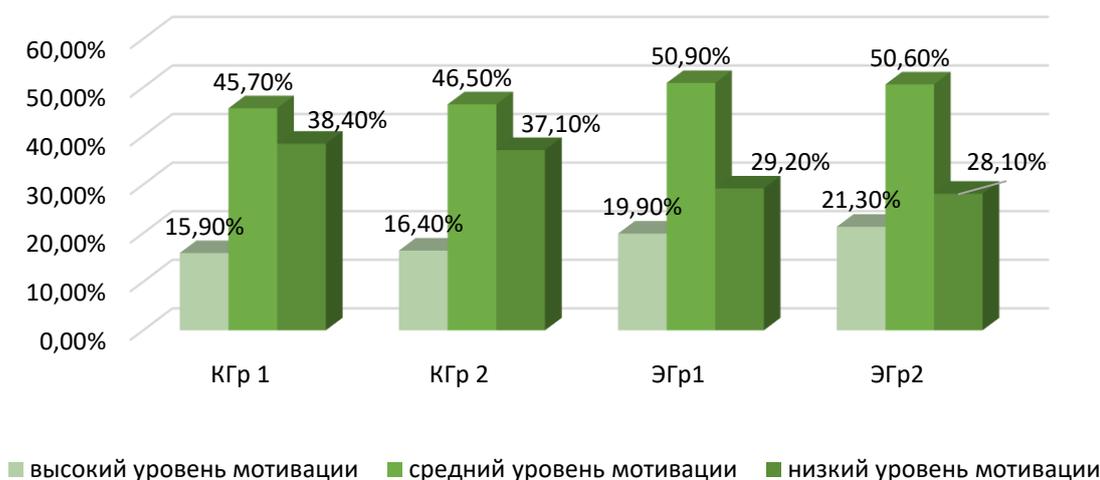


Рис. 2 Показатели уровня сформированности мотивации студентов экспериментальных и контрольных групп к изучению иностранного языка в конце эксперимента  
 Fig. 2 Indicators of the level of formation of motivation of students of experimental and control groups to learn a foreign language at the end of the experiment

Это исследование подтверждает выводы предыдущих исследований о том, что использование мобильных технологий на занятиях по иностранному языку повышает уровень мотивации студентов к изучению предмета. Например, исследование, проведенное среди женщин в Саудовской Аравии, которые для изучения английского языка использовали мобильное приложение с игровыми элементами, показало, что мобильное обучение повышает уровень мотивации к дисциплине (Gamlo, 2019), однако не были представлены статистические данные по трем уровням сформированности мотивации. Ряд проведенных экспериментов в европейских странах показал, что использование неформального общения между студентами и преподавателями в социальных сетях с использованием мобильных технологий оказывало заметное положительное влияние на успеваемость и даже дисциплину, формируя доверительную среду общения как среди студентов, так и между студентами и педагогами (Бабешко и др., 2015), что значительно повышает уровень мотивации к изучению предмета. Результаты этих экспериментов совпадают с выводами нашего исследования,

однако вызывает сомнение отсутствие анализа полученных в их ходе статистических данных.

**Заключение (Conclusions).** Для достижения поставленной цели были изучены мобильные технологии и определены преимущества ее применения в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза, проведена сравнительная оценка показателей уровня сформированности мотивации к изучению дисциплины у студентов экспериментальных и контрольных групп в начале и в конце эксперимента, показана возможность применения данной технологии наряду с традиционными в процессе обучения иностранному языку. Мобильные технологии бесспорно имеют огромный дидактический потенциал при изучении иностранного языка студентами вуза.

Основываясь на приведенных выше результатах исследования, можно сделать вывод о том, что, используя мобильные технологии как инструмент для повышения уровня мотивации к изучению предмета, у обучаемого появляется возможность осваивать иностранный язык более эффективно и в привычной атмосфере. Мобильные технологии вносят разнообразие в процесс обучения.

Для современных студентов это обычные гаджеты, без которых они не представляют свое существование. Проведенный эксперимент доказал, что мобильное обучение проникает в иноязычный образовательный процесс, отодвигая традиционные технологии и занимая свое определенное место.

Благодаря использованию привычных для современной молодежи мобильных устройств, которые позволяют визуализировать объекты, геймифицировать процесс обучения, вносят интерактивность и дают возможность индивидуализировать процесс освоения знаний, уровень мотивации к изучению дисциплины повышается, т.к.:

- усиливается интерес к изучаемой дисциплине и вовлеченность в образовательный процесс;
- учебный материал лучше усваивается;
- оптимизируется процесс обучения иностранному языку;
- упрощается сам процесс получения знаний;
- появляется эмоциональное удовлетворение от процесса познания.

Полученные в ходе экспериментальной работы результаты могут иметь значение для понимания роли использования мобильных технологий в усилении мотивации студентов к изучению иностранного языка за счет их применения наряду с традиционными средствами и методами.

Следует также отметить некоторые ограничения этого исследования. Поскольку полученные результаты отражают характеристики студентов бакалавриата в частности, необходимы дальнейшие исследования с различными возрастными группами. Это было небольшое исследование, в котором приняли участие только 72 студента ТулГУ. Поэтому в последующих исследованиях предлагается включить в эксперимент большее число участников разных специальностей, изучить шире влияние мобильных технологий на внутренние и внешние мотивы к изучению иностранного языка.

Сегодня мобильные технологии имеют огромный потенциал для применения при

обучении студентов иностранному языку в вузе. Они позволяют усилить обучающий эффект, повысить мотивацию и интерес к изучаемому предмету и в будущем станут большим прорывом в подаче образовательного языкового материала. Данные технологии стали лишь недавно доступны широкому кругу пользователей, но до сих пор существует много препятствий для их применения в иноязычном образовательном процессе в вузах России, однако, мобильные технологии – это один из перспективных способов преподавания и изучения иностранного языка современными студентами.

### Список литературы

Аманов М.Э. Феномен мотивации при изучении иностранных языков как объект педагогического исследования // Проблемы Науки. 2017. №38 (120). С. 45-52.

Архипова М.В. К вопросу о развитии мотивации изучения иностранного языка у современных школьников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 211.

Доценко Н.С. Международный опыт обучения иностранным языкам посредством AR-инструментария // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 160-162.

Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 42-45.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе: учеб. для вузов. М.: Просвещение. 1991. 222 с.

Коннова З.И., Семенова Г.В. Обучение иностранному языку студентов-медиков в рамках технологии виртуальной реальности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 34-41. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-4.

Королева Н.В. Инновационные педагогические технологии обучения студентов неязыковых специальностей английскому языку с применением электронных тренажеров // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2020. № 4. С. 23-29.

Королева Н.В., Семенова Г.В. Электронные тренажеры как средство повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка в условиях дистанционного обучения в вузе // Актуальные проблемы лингвистического образова-

ния в высшей школе: Материалы XV Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием «Язык – образование – современность», Тула, 29 января 2021 года. Тула: Тульский государственный университет, 2021. С. 65-72.

Минеева О.А., Ляшенко М.С. Исследование мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. №4 (25). С. 269-273.

Морозова О.А., Илаева Р.А. Эффективность использования мобильных технологий в процессе обучения английскому языку // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 256-259.

Мотивационные аспекты использования мобильных технологий в образовательном процессе вузов / Бабешко В.Н., Колосков С.С., Самохадин А.В., Гребеник А.Г. // Научные ведомости БелГУ. Серия. Экономика. Информатика. 2015. № 19(216). Выпуск 36/1. С. 144-151.

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие для вузов. СПб.: Питер, 1999. 416 с.

Розанова О.В., Королева Н.В. Применение электронного тренажера Words для организации самостоятельной работы студентов на занятиях по иностранному языку в условиях дистанционного обучения // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2021. № 1. С. 63-68.

Семенова Г.В. Как повысить мотивацию к изучению иностранного языка: технология дополненной реальности на мобильных устройствах // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2020. № 3. С. 57-62.

Семенова Г.В. Применение учебных пособий с элементами дополненной реальности при обучении иностранному языку в вузе // Наука и технологии XXI века: тренды и перспективы: Сборник статей по итогам IV Профессорского форума. В 2-х томах, Москва, 27-30 сентября 2021 года. Москва: Общероссийская общественная организация «Российское профессорское собрание». 2021. С. 152-156.

Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 9-23.

Чиркова В.М. Интеграция мобильных приложений в электронную образовательную среду в процессе изучения иностранных языков // Балтийский гуманитарный журнал. 2021.

Т. 10. № 2(35). С. 198-200. DOI 10.26140/bgз3-2021-1002-0053.

Gamlo N. The Impact of mobile game-based language learning apps on EFL learners' motivation // English Language Teaching. 2019. № 12. P. 54-73. DOI: 10.5539/elt.v12n4p49.

Gardner R.C., Lambert W.E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers. 1972. 313 p.

Gonzales R. D. Differences in Motivational Orientation in Foreign Language Learning Context: Findings from Filipino Foreign Language Learners // The Assessment Handbook. 2011. № 4(2). P. 19-42.

Rost M. Generating Student Motivation. Michael Rost Series Editor of World View. URL: www.longman.com/worldview. (Дата обращения: 27.05.2022)

Tanaka M. Motivation, self-construal, and gender in project-based learning // Innovation in Language Learning and Teaching. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/358772468

DOI: 10.1080/17501229.2022.2043870 (Дата обращения: 14.05.2022)

## References

Amanov, M.E. (2017), "The phenomenon of motivation in learning foreign languages as an object of pedagogical research", *Problemy Nauki*, 38 (120), 45-52. (In Russian).

Arkhipova, M.V. (2015), "On the development of motivation for learning a foreign language in modern schoolchildren", *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 4, 211. (In Russian).

Babeshko V.N., Koloskov S.S., Samochadin A.V. and Grebenik A.G. (2015), "Motivational aspects of the use of mobile technologies in the educational process of universities", *Nauchnye vedomosti. Seriya Ekonomika. Informatika*, 19 (216), 36/1, 144-151. (In Russian).

Dotsenko, N.S. (2022), "International experience of teaching foreign languages through AR-tools", *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 1 (92), 160-162. (In Russian).

Dubovitskaya, T.D. (2002), "The method of diagnostics of the orientation of educational motivation", *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2, 42-45. (In Russian).

Zimnaya, I.A. (1991), *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole: uchebnik dlja vuzov* [Psychology of teaching foreign languages at school: textbook for universities], Moscow: Enlightenment, Russia.

Konnova, Z.I. and Semenova, G.V. (2020), "Teaching a foreign language to medical students in

the framework of virtual reality technology”, *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psikhologija obrazovanija*, 6, 2, 34-41. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-4. (In Russian).

Koroleva, N.V. (2020), “Innovative pedagogical technologies for teaching English to students of non-linguistic specialties using electronic simulators”, *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*, 4, 23-29. (In Russian).

Koroleva, N.V. and Semenova, G.V. (2021), “Electronic simulators as a means of increasing motivation of students to learn a foreign language in the conditions of distance learning at the university”, *Aktual'nye problemy lingvisticheskogo obrazovanija v vysshej shkole: Materialy XV Vserossijskoj ochno-zaочноj nauchno-prakticheskoi konferencii s mezhdunarodnym uchastiem “Yazyk – obrazovanie – sovremennost'”*, *Tul'skij gosudarstvennyj universitet*, 65-72. (In Russian).

Mineeva, O.A. and Lyashenko, M.S. (2018), “Study of motivation of students of non-linguistic specialties to study a foreign language”, *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*, 4 (25), 269-273. (In Russian).

Morozova, O.A. and Ilaeva, R.A. (2018), “The effectiveness of the use of mobile technologies in the process of teaching English”, *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija*, 59-2, 256-259. (In Russian).

Rean, A.A. and Kolominsky, Ya.L. (1999), *Sotsialnaja pedagogicheskaja psikhologija: ucheb posobie dlja vuzov*. [Social pedagogical psychology: handbook for universities]. St. Petersburg, Russia.

Rozanova, O.V. and Koroleva, N.V. (2021), “Application of the Words electronic simulator for the organization of independent work of students in foreign language classes in the conditions of distance learning”, *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*, 1, 63-68. (In Russian).

Semenova, G.V. (2020), “How to increase motivation to learn a foreign language: augmented reality technology on mobile devices”, *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*, 3, 57-62. (In Russian).

Semenova, G.V. (2021), “The use of textbooks with elements of augmented reality in teaching a foreign language at a university”, *Nauka i tekhnologii XXI veka: trendy i perspektivy: Sbornik statej po itogam IV Professorskogo foruma*, 152-156. (In Russian).

Titova, S.V. (2012), “Mobile learning today: strategies and prospects”, *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19: Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikatsija*, 1, 9-23. (In Russian).

Chirkova, V.M. (2021), “Integration of mobile applications into the electronic educational environment in the process of learning foreign languages”, *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 10. 2(35). 198-200. DOI 10.26140/bgz3-2021-1002-0053. (In Russian).

Gamlo, N. (2019), “The Impact of mobile game-based language learning apps on EFL learners' motivation”, *English Language Teaching*. 12(4), 49-56. DOI: 10.5539/elt.v12n4p49. (In Canada).

Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, USA.

Gonzales, R.D. (2011), “Differences in Motivational Orientation in Foreign Language Learning Context: Findings from Filipino Foreign Language Learners”, *The Assessment Handbook*. 4(2). 19-42. (In USA).

Rost, M. *Generating Student Motivation*. Michael Rost Series Editor of World View. URL: [www.longman.com/worldview](http://www.longman.com/worldview). (Accessed 27 May 2022).

Tanaka, M (2022), “Motivation, self-construal, and gender in project-based learning”, *Innovation in Language Learning and Teaching*, URL: <https://www.researchgate.net/publication/358772468> DOI: 10.1080/17501229.2022.2043870. (In UK). (Accessed 14 May 2022).

**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:

**Семенова Галина Владимировна**, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Тульский государственный университет.

**Воробьева Наталия Владимировна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Тульский государственный университет.

#### About the authors:

**Galina V. Semenova**, Associate Professor, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Tula State University.

**Natalia V. Vorobyeva**, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Tula State University.

УДК 373

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-6

Вербовская В.С. 

**Эмоциональная отзывчивость как один из результатов  
эмоционального воспитания в старшем дошкольном возрасте**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Набережная реки Мойки, д. 48, г. Санкт-Петербург, 191186, Россия  
erawerb@mail.ru

*Статья поступила 30 октября 2022; принята 12 декабря 2022;  
опубликована 30 декабря 2022*

**Аннотация.** *Введение.* Социально-экономические, технологические и другие факторы снижают естественный эмоциональный фон развития ребенка, его эмоциональную отзывчивость. В старшем дошкольном возрасте растет число детей с выраженной агрессивностью и тревожностью, родители больше внимания уделяют интеллектуальному развитию детей в ущерб эмоциональному. Педагоги также недостаточно уделяют внимания развитию эмоциональной отзывчивости. *Цель* – выявление профессиональных затруднений у педагогов дошкольного образования в развитии эмоциональной отзывчивости как результата эмоционального воспитания в старшем дошкольном возрасте. *Материал и методы:* научные работы в области антропологической парадигмы; современные научные педагогические исследования эмоциональной отзывчивости и эмоционального воспитания; историко-логический, антропологический подходы, информационная теория эмоций; фокус-группа, интервью, коллективная рефлексивная беседа; методы дискурс-анализа, контент-анализа, интерпретации и обобщения. *Результаты и выводы.* Выделены профессиональные затруднения педагогов в развитии эмоциональной отзывчивости: как перевести знание эмоций и состояний в поступки детей, в деятельность; как организовать межличностное взаимодействие для развития эмоциональной отзывчивости; как пробуждать чувства ребенка; как выбрать средства для развития эмоциональной отзывчивости. Эмоциональная отзывчивость воспитывается как общечеловеческая ценность, как потребность общественных отношений, это важнейший результат (показатель) эмоционального воспитания, когда в ответ на полученную и осознанную информацию – идентификацию (узнавание, понимание) эмоционального состояния другого человека (ребенка, взрослого) у ребенка возникает естественная потребность (доминирующая в его личностной структуре) оказать сочувствие, помощь, поддержку.

**Ключевые слова:** эмоциональное воспитание; эмоциональная отзывчивость; дошкольный возраст; дошкольное образование

**Информация для цитирования:** Вербовская В.С. Эмоциональная отзывчивость как один из результатов эмоционального воспитания в старшем дошкольном возрасте // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №4. С. 66-78. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-6.

V.S. Verbovskaya 

## Emotional responsiveness as one of the results of emotional education in preschool age

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University,  
48 Moika River Embankment, 191186, St. Petersburg, Russia  
erawerb@mail.ru

*Received on October 30, 2022; accepted on December 12, 2022;  
published on December 30, 2022*

**Abstract.** *Introduction.* Socio-economic, technological and other factors reduce the natural emotional background of the development of the child, his/her emotional responsiveness. In older preschool age, the number of children with severe aggressiveness and anxiety is growing, parents pay more attention to the intellectual development of children to the detriment of the emotional development. Teachers also pay insufficient attention to the development of emotional responsiveness. *The goal* is to identify professional difficulties for preschool teachers in the development of emotional responsiveness as a result of emotional education in senior preschool age. *Material and methods:* scientific works in the field of anthropological paradigm; modern scientific pedagogical researches of emotional responsiveness and emotional education; historical-logical, anthropological approaches, informational theory of emotions; focus group, interview, collective reflective conversation; methods of discourse analysis, content analysis, interpretation and generalization. *Results and conclusions.* The professional difficulties of teachers in the development of emotional responsiveness are highlighted: how to translate the knowledge of emotions and states into children's actions, into activities; how to organize interpersonal interaction for the development of emotional responsiveness; how to awaken the feelings of the child; how to choose means for developing emotional responsiveness. Emotional responsiveness is brought up as a universal value, as a need for social relations, it is the most important result (indicator) of emotional education, when in response to the received and conscious information - identification (recognition, understanding) of the emotional state of another person (child, adult), a child has a natural need (dominant in his personality structure) to provide sympathy, help, support.

**Keywords:** emotional education; emotional responsiveness; preschool age; preschool education

**Information for citation:** V.S. Verbovskaya (2022), "Emotional responsiveness as one of the results of emotional education in preschool age", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (4), 66-78, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-6.

**Введение (Introduction).** Актуальность проблемы эмоционального воспитания и развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста обусловлена не только сензитивностью данного возраста к формированию и развитию эмоциональной отзывчивости как личностного качества, не только задачами образовательной

политики в области дошкольного образования, но и социальной ситуацией развития современного ребенка. Так, стремительное наращивание информационных технологий, технических и коммуникационных устройств, все более насыщающих жизнь современного человечества, все менее оставляют места для простого, душевного, эмоци-

онально окрашенного общения. В современных педагогических публикациях все чаще и тревожнее звучат факты о росте детской агрессивности и тревожности: «количество детей, способных к адекватному проявлению своих чувств, уменьшается, а количество детей, у которых отмечаются тревожность и агрессивность, ранние появления эмоциональных нарушений, возрастает» (Бичева, 2020), что, безусловно, является следствием деформации развития эмоциональной сферы современного ребенка.

В современных зарубежных публикациях эмоциональная отзывчивость также стала весьма актуальной проблемой. В исследованиях зарубежных коллег подчеркивается необходимость развития эмоциональной отзывчивости в детстве как важнейшего условия профилактики и предупреждения антисоциального поведения. Как подчеркивается во многих публикациях, «способность к эмоциональной отзывчивости, способность откликаться на эмоциональные сигналы других людей является специфической характеристикой человека как биологического вида» (Northam, et al., 2022); недостаток эмоциональной отзывчивости может привести к хроническому и стойкому антисоциальному поведению (Beauchaine, 2012; Raine, et al., 2014). Важно, что и в зарубежных исследованиях внимание ученых обращено, в основном, к детям дошкольного возраста: дети с проблемами в социальном развитии и с проблемами в поведении характеризуются отсутствием эмпатии, угрызений совести, явным пренебрежением правами других, что нередко является основной причиной антисоциального поведения впоследствии (Frick, Marsee, 2018); дети с диагностируемыми показателями черствости и неэмоциональности (CP + CU) демонстрируют выраженные агрессивность, эмоциональный дефицит, в том числе – сниженную эмоциональную отзывчивость на сигналы бедствия других людей (Kimonis, et al., 2019). Учитывая потенциальное значение эмоциональной отзывчивости для этиологии антисоциального поведения, в зарубежных публикациях делается акцент и на процедурах эмпирического изу-

чения, поскольку «процесс регистрации эмоциональных состояний других людей и реагирования на них служит основой для развития просоциальных убеждений и моделей поведения» (Schwenck, et al., 2017). При этом, в диагностических процедурах наряду с физиологическими показателями особое внимание уделяется поведенческому критерию эмоциональной отзывчивости (Northam, et al., 2022).

В предисловии к книге «Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей» авторы Дж. Готтман и Дж. Деклер пишут, что «эмоциональное воспитание никогда еще не было столь необходимым» (Готтман, 2018: 7). Аргументируя эту позицию, авторы приводят данные о снижении основных эмоциональных и социальных навыков у американских детей в последние десятилетия более чем по сорока диагностическим пунктам. По мнению авторов, современные дети стали «более угрюмыми, капризными, подавленными, одинокими, импульсивными, непослушными» (Готтман, 2018). Причины снижения уровня эмоционального и социального развития современных американских детей с точки зрения авторов книги заключаются в тотальном влиянии социальных изменений, и, по нашему мнению, не отличаются от причин, влияющих на развитие российских детей, а именно: происходящие во всем мире серьезные социально-экономические трансформации, требующие больших временных и психоэмоциональных затрат от родителей, все меньше проводящих время со своими детьми; процессы урбанизации, миграции, приведшие к разрыву связей с семейными поколениями; технические инновации и современный уклад повседневности, деструктурирующие сферу естественного коммуницирования ребенка и другие. Так, переехав в большой город, родители боятся отпустить ребенка одного играть во двор, к соседям, а предоставленный самому себе, ребенок все больше времени проводит за компьютером или у телевизора (Готтман, 2018). Очевидно, негативное влияние на развитие эмоциональных и социальных навыков у ребенка оказывает

процесс стремительного развития информационных технологий: современные электронные игры, возможно и способствуют развитию отдельных психических процессов и операционных навыков, но не могут заменить естественного викарного научения, необходимого в раннем возрасте, и естественного общения как главного условия успешного эмоционального и социального развития, что нередко приводит к виктимности.

Автор книги Дж. Готтман – психолог, в процессе многолетней практики и длительного научного эксперимента пришел к выводу, что на психологическое благополучие детей в долгосрочной перспективе наибольшее влияние оказывают эмоциональные взаимодействия с родителями. Автор даже обосновывает понятие, характеризующее стиль родительского воспитания – «эмоциональный воспитатель», который способен вырастить эмоционально развитых, эмоционально отзывчивых людей. Описывая результаты своего продолжительного (более 20 лет) эксперимента, Д. Готтман утверждает, что «воспитание эмоционально ориентированным родителем обеспечивает ребенку навыки управления своими эмоциями, совладания с трудными ситуациями, успешность социального взаимодействия; дети, воспитанные эмоциональным родителем, реже болеют инфекционными заболеваниями, обладают большей концентрацией внимания, имеют больше друзей и лучше учатся в школе» (Готтман, 2018). Совокупность всех личностных качеств детей, воспитываемых эмоциональным родителем, авторы объединили в понятие эмоционального интеллекта. Понятие «эмоциональный интеллект» только входит в отечественный научный и повседневный оборот и пока его интерпретация достаточно противоречива. Поскольку в рамках данной статьи не стоит задача разобраться в сомнениях относительно содержания понятия «эмоциональный интеллект», постольку мы будем пользоваться понятиями «эмоциональное воспитание», «эмоциональная отзывчивость», опираясь на отечественную антропологическую традицию (Амонашвили,

2001; Нечаев, 1906; Румянцев, 1910; Сухомлинский, 1990; Ушинский, 1950), которая заключается в понимании человека как ценности воспитания и развития; в уважении к детству как самоценному периоду человеческой жизни; в актуальности развития эмоциональной сферы в детстве. Собственно, антропологическая педагогическая традиция понимается как посредник между прошлым и современным, сохраняющий суть культурного и научного педагогического наследия о решении проблемы человека.

В отечественных научных публикациях вопрос эмоционального воспитания и развития эмоциональной отзывчивости у детей в последнее десятилетие также стал весьма популярным. Так, по мнению Л.М. Шестаковой и Т.В. Леонтьевой, «в современном мире родители все больше ориентированы на когнитивное развитие детей, в то время как эмоциональная сфера ребенка выносятся за рамки воспитательной работы» (Шестакова, Леонтьева, 2021). В своем исследовании авторы ставят актуальные для современности задачи выявления проблем современного эмоционального воспитания детей дошкольного возраста; определения структуры и принципов эмоционального воспитания (Шестакова, Леонтьева, 2021). О «перекосе» в сторону интеллектуального развития как «искусственной акселерации» современных детей подчеркивает и О.А. Карабанова. В своих работах автор утверждает, что уже более полувека сохраняется тенденция «форсирования интеллектуального развития детей» в ущерб типично детским видам активностей – игре и рисованию (Карабанова, 2010).

Таким образом, **цель данной публикации** заключается в выявлении профессиональных затруднений у педагогов дошкольного образования в развитии эмоциональной отзывчивости как результата эмоционального воспитания в старшем дошкольном возрасте. В рамках статьи решаются **задачи** обращения к ретроспективному анализу проблемы эмоционального воспитания и эмпирическому исследованию в современной педагогической практике.

**Материалы и методы (Methodology and methods).** Материалами для исследования послужили научные работы в области антропологической парадигмы (Ш.А. Амонашвили, Н.Е. Румянцев, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, др.); современные научные педагогические исследования эмоциональной отзывчивости и эмоционального воспитания (Г.М. Бреслав, А.Г. Гогоберидзе, Н.А. Довгая, Н.В. Шкляр и др.).

Методологической основой изучения проблемы развития эмоциональной отзывчивости как одного из результатов эмоционального воспитания были выбраны историко-логический, антропологический подходы, информационная теория эмоций (В.П. Симонов).

Эмпирическое исследование строилось в русле качественной методологии с применением качественных методов диагностики: фокус-группа, интервью, коллективная рефлексивная беседа. Для обработки эмпирического материала применялись методы дискурс-анализа, контент-анализа, интерпретации и обобщения. В исследовании приняли участие 84 педагога дошкольных образовательных организаций г. Санкт-Петербурга.

**Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).** О роли и значении эмоционального воспитания как педагогически организованного влияния эмоциональных переживаний на социальное развитие детей, к сожалению, в психолого-педагогической науке отдельных исследований нет, а данная теоретическая позиция в одних работах рассматривается как очевидная, в других – как дополнительная. К примеру, в работах, посвящённых изучению эмоциональной сферы и особенностям ее развития у детей со сниженным интеллектом, доказываемость обусловленность деформации социальной адаптации данной категории детей недостаточной активизацией эмоциональной сферы. В данных работах подчеркивается, что у детей с умственной отсталостью эмоции недостаточно дифференцированы, примитивны, полярны и часто неадекватны. Дети данной категории испытывают затруднения в распознавании эмоций

других людей (О.К. Агавеляна, Н.Л. Коломинского, К.С. Лебединской, Н.Г. Морозовой, Ж.И. Намазбаевой, В.Г. Петровой) (Шкляр, 2007). Вместе с тем, важность целенаправленного педагогического воздействия в сензитивный период развития эмоциональной сферы неоднократно подчеркивалась Л.С. Выготским, считавшим, что «эмоции в детском возрасте являются основным фактором успешного воспитательно-образовательного процесса» (Выготский, 1991: 144). Популяризация феномена эмоционального интеллекта в последние десятилетия также косвенно подтверждает непосредственную связь и влияние эмоций на социальное и интеллектуальное развитие, что вновь актуализирует принцип единства аффекта и интеллекта в развитии детей, введенного Л.С. Выготским (Выготский, 1991). Именно Л.С. Выготский доказал, что наиболее сензитивным периодом развития эмоциональной сферы является старший дошкольный и младший школьный возраст, когда «утрачивается детская непосредственность и возникает осмысленность ориентировки в собственных переживаниях» (Шестакова, Леонтьева, 2021). В работах и других отечественных ученых обосновывается целесообразность педагогического воздействия на развитие эмоциональной сферы именно в старшем дошкольном возрасте.

Ретроспективный анализ педагогической литературы позволяет заключить, что роль и место эмоционального воспитания в общем процессе личностного развития в отечественной педагогической традиции связаны с антропологическим подходом. Например, в фундаментальном труде К.Д. Ушинского (1824-1870) «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (Том 9) двадцать девять глав отведены в раздел «О чувствованиях», в которых основоположник научной педагогики рассуждает о зарождении, систематизации и практическом значении чувствований. В своих рассуждениях и выводах Константин Дмитриевич удивительно современен: «*Наши поступки выходят из наших желаний, а наши желания из чувствований*, испытываемых

нами при удовлетворении или неудовлетворении наших стремлений. Отсюда уже вытекает само собою все практическое значение наших чувствований. ...чувствование, чтобы сделаться постоянным мотивом наших действий, должно оставить свой след в памяти. Вот эти-то следы чувствований в памяти становятся мотивом сознательных желаний» (Ушинский, 1950). Иными словами, «именно в чувствованиях наше практическое отношение к миру» (Ушинский, 1950: 122). И далее, «...в душу нашу ложатся следы не простых, но проникнутых чувствами представлений, не простые абрисы сознания, но раскрашенные чувствами картины» (Ушинский, 1950: 122). Изучение первоисточника подводит к следующему педагогическому выводу: *мы можем влиять на формирование чувствований подбором представлений*: «..если же какое-нибудь чувствование будет вызываться разными представлениями и в различных комбинациях, составляющих содержание какого-нибудь одного глубокого предмета, то данное чувствование будет возрастать, пока не найдет себе пределов в пределах самого предмета; если же этот предмет по содержанию своему бесконечен, по крайней мере, бесконечен для человека, каковы наука, искусство, религия, то и самое чувство будет расти бесконечно» (Ушинский, 1950: 166).

А.П. Нечаев (1870-1948), один из основоположников экспериментальной педагогики, утверждал, что актуализация эмоциональной сферы в процессе воспитания необходима, поскольку обуславливает нравственное и интеллектуальное развитие ребенка. В теоретических воззрениях А.П. Нечаева «нравственное чувство – есть суть эмоциональной жизни ребенка; успех воспитания зависит от качества и количества переживаемых разнообразных оттенков чувств» (Нечаев, 1906). Александр Петрович писал: «Одно из важных требований воспитания нравственного чувства – сделать человека способным к переживанию разнообразных эмоций, сделать его способным ра-

доваться и страдать, волноваться и успокаиваться, надеяться, разочаровываться и удовлетворяться» (Нечаев, 1906: 112).

Другим ярким представителем экспериментальной педагогики начала прошлого века следует назвать Н.Е. Румянцев (1876-1919), который будучи соратником А.П. Нечаева, утверждал, что «духовное развитие ребенка заключается в богатстве эмоционального реагирования на внешний и внутренний опыт, а «успех воспитания зависит от умения воспитателя затронуть чувства ребенка, особенно, эстетические» (Румянцев, 1910: 77).

Следует обратиться и к православному богослову и психологу В.В. Зеньковскому (1881-1962), рассуждающему о связи социального и эмоционального в работе «Психология детства». Развивая идею антропологической традиции о врожденном стремлении человека к духовному совершенству, мыслитель подчеркивает, что «ранее детство, называется золотым временем для эмоциональной жизни, поскольку ребенок испытывает полную психическую и социально-психическую свободу в выражении своих чувств, обладает эмоциональной подвижностью, что является залогом развития эмоциональной сферы» (Зеньковский, 1996: 142).

Продолжение русской антропологической традиции эмоционального воспитания можно найти и в трудах П.Ф. Каптерева, который сокрушался, что взрослые часто не придают значения эмоциональному состоянию детей (Каптерев, 1908); и в трудах и педагогическом опыте В.А. Сухомлинского, считавшего, что «одна из самых мучительно трудных вещей в педагогике – это учить ребенка труду любви. Принести человеку радость, и в этом найти свою собственную радость – вот в чем труд души, труд любви, которому мы учим детей» (Сухомлинский, 1990). А.В. Запорожец (1905-1982), изучая психологию детства, подчеркивает, что по мере развития продуктивных видов деятельности у дошкольника формируются «новообразования эмоциональной сферы, обеспечивающие произвольность и регуляцию поведе-

ния и деятельности, возникновение сопереживания, эмоциональной отзывчивости и, что особенно важно – эмоциональное предвосхищение как основу социальных эмоций и социального развития» (Запорожец, 1986: 43). Именно способность к эмоциональному предвосхищению, буквально – способность «пережить возможные последствия предпринимаемых действий как для себя, так и для окружающих» является побудительной силой к развитию социальных мотивов у детей (Запорожец, 1986: 43).

Таким образом, в отечественной антропологической традиции сущность и результат эмоционального воспитания детей очевиден и понимается в соответствующей деятельности: нравственных поступках, проявлении любви, заботы, сочувствия, то есть, эмоциональной отзывчивости. В своем исследовании Н.С. Малякова полагает, что эмоциональное воспитание в отечественной антропологической традиции имеет достаточную и весомую историю, но ее преемственность в советской и современной педагогической мысли имеет определенные сложности (Малякова, 2022). Так, в диссертационном исследовании «Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов» Е.Г. Ильяшенко доказывает, что в советский период принципы построения образа «нового человека» не согласовывались с педологическими и антропологическими воззрениями прошлого. А Постановлением «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 04.07.1936 года были прекращены любые попытки исследований в данной области, что, по утверждению Е.Г. Ильяшенко, нанесло значительный урон педагогической антропологической мысли в России (Ильяшенко, 2003: 65). В 80-90-е годы прошлого века идеи педагогической антропологии в аспекте эмоционального воспитания нашли свое продолжение в концепции сотрудничества Ш.А. Амонашвили, который, однако, неоднократно подчеркивал, что на фоне значительных изменений в России опыт «советской школы» как авторитарно-императивной и «бездетной» оказался

непригодным, а новый не сформировался (Амонашвили, 2001). В числе современных исследователей следует назвать Г.М. Бреслава – доцента Балтийской международной академии (Рига), доктора психологических наук, хабилитированного доктора Латвии, который, занимаясь психологией эмоций, доказывает органичную связь процесса развития личности с развитием эмоциональной сферы и подчеркивает, что «ослабление эмоционального воспитания может послужить причиной возникновения аномалий в «зоне ближайшего развития» (Бреслав, 1990). Автор также утверждает, что «высшие социальные эмоции и чувства (сопереживание, отзывчивость, стыд, вина, другие) актуализируются в эмоциональной сфере ребёнка как следствие предвосхищения и показатель нормального хода формирования личности ребёнка» (Бреслав, 1990: 99).

Таким образом, ретроспективный анализ проблемы эмоционального воспитания позволяет заключить, что, во-первых, в отечественной педагогической мысли имеется значительная теоретическая основа для изучения проблемы развития эмоциональной отзывчивости; во-вторых, нарушение преемственности антропологической идеологии в педагогике, напротив, привело к актуализации и новому звучанию проблемы эмоционального воспитания и развития эмоциональной отзывчивости детей; в-третьих, активизация научного интереса к проблеме эмоционального воспитания дошкольников сегодня детерминирована запросами социального взаимодействия и дефицитами педагогической практики.

Кроме того, ретроспективный анализ позволил выделить основные смысловые дескрипторы эмоционального воспитания в старшем дошкольном возрасте, определившие логику эмпирического исследования, в котором приняли участие 84 педагога дошкольных образовательных организаций (ДОО) г. Санкт-Петербурга. Во время работы фокус-группы с педагогами ДОО дескрипторы были представлены на экране и отдельно на карточках, рассуждения педагогов фиксировались в протоколе, обработанные результаты представлены в таблице.

Таблица

**Результаты работы фокус-группы «Современные проблемы эмоционального воспитания дошкольников»**

Table

**Results of the focus group “Modern problems of emotional education of preschoolers”**

Дескрипторы	Результаты дискурс-анализа педагогов, n=84	
	Варианты суждений	%
Эмоции в детском возрасте являются основным фактором успешного воспитательно-образовательного процесса (Л.С. Выготский)	– абсолютно согласны, что необходимо осуществлять эмоциональное воспитание в дошкольном возрасте;	100
	– обязательно эмоциональное насыщение всех видов детской деятельности;	36
	– необходимо работать с эмоциями, чтобы ребенок научился самостоятельно управлять ими;	100
Наши поступки выходят из наших желаний, а наши желания из чувствований (К.Д. Ушинский)	– затрудняюсь с ответом;	48
	– это значит, что именно эмоции определяют поступки ребенка, значит следует работать с эмоциями;	71
	– следует уделять внимание социально приемлемым формам проявления эмоций;	46
Мы может влиять на формирование чувствований (у ребенка) подбором представлений (К.Д. Ушинский)	– обогащение всех видов деятельности ребенка (живопись, музыка, литература, игры);	89
	– формировать чувства с помощью дополнительных средств (картинки, игры);	77
	– развивать широту (спектр) эмоциональных проявлений;	47
Успех воспитания зависит от качества и количества переживаемых разнообразных оттенков чувств (А.П. Нечаев)	– чем больше эмоций в общении с ребенком, тем лучше;	40
	– создавать в образовательном пространстве эмоциональное наполнение всех видов деятельности ребенка;	36
	– все виды воспитания в детском саду должны быть эмоционально окрашены и эмоционально насыщены;	89
Успех воспитания зависит от умения воспитателя затронуть чувства ребенка (Н.Е. Румянцев)	– Я, как педагог, намеренно показываю свои эмоции в разные моменты, и дети показывают, а я поддерживаю каждое эмоциональное проявление, иногда его комментирую;	29
	– сложно в группе детей постоянно фиксировать свое внимание на тех или иных эмоциях, которые дети проявляют;	90
	– затрудняюсь с ответом;	36
Одна из самых мучительно трудных вещей в педагогике — это учить ребенка труду любви (В.А. Сухомлинский)	– согласна, абсолютно точно, самое сложное - научить сопереживать, сочувствовать, жалеть. Сложно подобрать средства для развития этих качеств;	93

Дескрипторы	Результаты дискурс-анализа педагогов, n=84	
	Варианты суждений	%
	– это необходимо делать обязательно, наверное, личным примером, чтобы дети узнавали, как это нужно проявлять;	100
	– испытываю трудность в развитии эмоциональной отзывчивости у ребенка, в подборе средств и способов ее формирования и развития;	89
Новообразования эмоциональной сферы, обеспечивающие произвольность и регуляцию поведения и деятельности, возникновение сопереживания, эмоциональной отзывчивости и, что особенно важно – эмоциональное предвосхищение как основу социальных эмоций и социального развития (А.В. Запорожец)	– эмоциональное воспитание обеспечивает соответствующее возрасту поведение ребенка;	29
	– систематические занятия с детьми по развитию у них эмоциональной сферы обеспечит произвольность и регуляцию поведения;	77
	– самое сложное – научить ребенка эмоциональной отзывчивости к другим людям. Возможно, это личностное качество не у всех развивается;	47
	– мне кажется, что развитие эмоциональной отзывчивости должно реализовываться и в семье, но прежде всего именно в детском саду, особенно, если у ребенка есть проблемы с отзывчивостью;	89
Ослабление эмоционального воспитания может послужить причиной возникновения аномалий в «зоне ближайшего развития» (Г.М. Бреслав)	– недостаточное эмоциональное воздействие, безусловно, приводит к нарушениям социального развития ребенка;	77
	– если правильно организовано эмоциональное воспитание, то никаких проблем не будет;	47
	– полностью согласна, что все девиации, аддикции, социальные нарушения являются следствием недостаточного эмоционального воспитания в дошкольном возрасте	36
Эмоциональная отзывчивость, стыд, вина, другие высшие социальные эмоции и чувства актуализируются в эмоциональной сфере ребёнка как следствие предвосхищения и показатель нормального хода формирования личности ребенка (Г.М. Бреслав)	– гармоничное развитие дошкольника, отвечающее показателям нормального развития, говорит о развитых у него чувствах стыда, вины, о развитой эмоциональной отзывчивости;	71
	– не совсем согласна, мне кажется, чувство вины тормозит личностное развитие ребенка;	36
	– мне, напротив, кажется, что недостаточное чувство вины, стыда приводит к эмоциональной черствости, жестокости, эгоистичности и агрессивности.	47

В программу эмпирического исследования также входили интервью и групповая рефлексивная беседа с педагогами ДОО о содержании, компонентах, средствах и результатах эмоционального воспитания дошкольников в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения; о роли и значении эмоциональной отзывчивости.

Приведем несколько примеров. Так, основными ответами на вопрос «Как оценить эффективность эмоционального воспитания?» были следующие: как сформированы у дошкольников представления об эмоциях; как дошкольники объясняют причинно-следственные связи возникновения эмоций и характер эмоциональных проявлений; наличие

лексического словаря эмоций (названия, вербализация); понимание внешних признаков выражения эмоций (положительные, отрицательные, норма и границы адекватного проявления); дифференцирование эмоций по внешним признакам (позы, жесты, мимика). На вопрос «Какие могут быть показатели эмоционального воспитания дошкольников?» педагоги называют культуру поведения; общее состояние ребенка, его психическое и физическое самочувствие; адекватное проявление эмоций в соответствии с ситуацией; знание основных эмоций; умение их идентифицировать и называть. К сожалению, эмоциональную отзывчивость как результат и/или показатель собственно поведенческого проявления эмоционального воспитания педагоги не назвали. Развитие эмоциональной отзывчивости, по мнению большинства педагогов, заключается в способности ребёнка узнавать эмоцию (состояние) другого по внешним признакам, определять причины того или иного состояния Другого. На вопрос «Как вы организуете эмоциональное воспитание?» педагоги ответили, что, в основном, отводят данной задаче часть режимного времени в форме специальных развивающих игр («На что похоже настроение», «Расскажи свой страх», «Как ты себя чувствуешь?», «Встреча эмоций»); игр с карточками и пиктограммами с изображением различных эмоций; упражнений по обогащению словаря эмоциональной лексики во время занятий и чтения художественной литературы (например, что значит «уставший», «обиженный», «жадный»? ). В качестве средств эмоционального воспитания называются игры на воображение, прослушивание музыки, мимические этюды, чтение художественной литературы, подвижные и коммуникативные игры, обсуждение иллюстраций. *Иными словами, специально организованного педагогического воздействия на развитие эмоциональной отзывчивости в методическом арсенале педагогов нет; педагоги не оценивают эмоциональную отзывчивость как результат эмоционального воспитания; в критериях оценки эффективности эмоциональ-*

*ного воспитания в понимании педагогов отсутствует деятельностный, поведенческий показатель.*

Таким образом, экспериментальное исследование подтвердило ограниченную позицию педагогов ДОО в организации эмоционального воспитания: понимая под содержанием эмоционального воспитания «умение распознавать эмоции, осознанное понимание эмоций благодаря речевому развитию; освоение социально приемлемых форм выражения эмоций; правильное выражение своих эмоций; определение эмоций других людей и умение переживать им»; педагоги совершенно не обращаются к деятельностной, поведенческой составляющей, не побуждают детей к активному проявлению эмоциональной отзывчивости. Между тем, В.П. Симонов в своей информационной теории эмоций подчеркивал, что «сопереживание – не простая имитация, не простое воспроизводство эмоций по принципу: встретил радостного человека и обрадовался, увидел печальное лицо – почувствовал грусть». И далее, «Сочувствию и сопереживанию надо учиться, а развитие этой способности в решающей мере зависит от правильного воспитания» (Симонов, 1981); «... наиболее благоприятный возраст для развития эмоциональной отзывчивости является старший дошкольный возраст. В этом возрасте механизмы сопереживания становятся все более сложными. А свойственная детям раннего возраста бесчувственность и жестокость, напротив, свидетельствует о неспособности ребенка связать внешние признаки состояния другого человека с аналогичным состоянием и характерной для него экспрессией» (Симонов, 1981).

Следовательно, эмоциональная отзывчивость может и должна быть воспитана как общечеловеческая ценность, как потребность общественных отношений. Процесс воспитания и развития эмоциональной отзывчивости (сопереживания в антропологической традиции) заключается в ответном действии на принимаемую и понимаемую ребенком эмоцию другого человека. По словам В.П. Симонова: «Сколь ни важна способность сочувствия (переживания эмоций,

сходных с эмоциями другого), сама по себе она еще не определяет характера действий» (Симонов, 1981).

Иными словами, эмоциональную отзывчивость следует понимать как важнейший результат (показатель) эмоционального воспитания, когда в ответ на полученную и осознанную информацию – идентификацию (узнавание, понимание) эмоционального состояния другого человека (ребенка, взрослого) у ребенка возникает естественная потребность (доминирующая в его личностной структуре) оказать сочувствие, помощь, поддержку. Эта потребность может быть воспитана как соответствующая моральному эталону конкретного сообщества, в том числе – воспитанному образцу или альтруистической потребности в бесконечном дарении добра и тепла. Ведь, как полагает Н.А. Довгая, способность к эмоциональной отзывчивости заложена в самой экзистенциальной сущности ребенка, для которого процесс познания мира обусловлен эмоциональным восприятием, для которого свойственно «быть в состоянии чуткой восприимчивости», «безграничной отзывчивости», «жить во взаимности и сопричастности всему сущему на свете» (Довгая, 2012).

**Заключение (Conclusions).** Анализ результатов работы фокус-групп позволяет выявить определённые профессиональные затруднения педагогов в развитии эмоциональной отзывчивости, а именно:

– педагоги согласны, что проблеме эмоционального воспитания следует уделять больше внимания, что образовательная среда дошкольного учреждения должна быть эмоционально насыщена, однако, вопрос о том, как перевести знание эмоций и состояний в поступки детей, в деятельность, вызывает затруднения;

– признавая значение дополнительных педагогических средств для «формирования чувствований», педагоги упускают важность межличностного взаимодействия как условия для развития эмоциональной отзывчивости;

– педагоги нередко подменяют качественный подход к переживаниям ребенка

количественным («чем больше эмоций, тем лучше»);

– трудности вызывают вопросы о пробуждении чувств ребенка; о выборе средства для развития эмоциональной отзывчивости.

Вместе с тем, эмпирические результаты подтвердили недостаточность знаний педагогов о сущности, значении и содержании эмоциональной отзывчивости; о способах и методах ее развития в старшем дошкольном возрасте; результаты интервью о профессиональной деятельности подтвердили отсутствие системности и фрагментарность в развитии эмоциональной отзывчивости у дошкольников в режимных моментах; профессиональные затруднения педагогов заключаются в поиске и выборе средств развития эмоциональной отзывчивости, в возможностях развития эмоциональной отзывчивости в различных видах деятельности ребенка.

#### Список литературы

Амонашвили Ш.А. Размышление о Гуманной Педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили. 2001. 463 с.

Бичева И.Б., Большакова А.С., Пушкина Е.И. Методические основы воспитания эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2. С.47-50.

Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика. 1990. 140 с.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991. 480 с.

Готтман Дж., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребенка: практическое руководство для родителей / перевод с англ. Г. Федотовой. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2018. 268 с.

Довгая Н.А. Эмоциональное развитие дошкольников в связи с особенностями семейной ситуации: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. СПб., 2012. 24 с.

Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академия. 1996. 346 с.

Ильяшенко Е.Г. Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 172 с.

Карабанова О.А. Социальное конструирование детства // Образовательная политика. 2010. № 5-6 (43-44). С. 52-61.

Каптерев П.Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей. Санкт-Петербург: тип. М.М. Стасюлевича. 1908. 38 с.

Малякова Н.С. Социально-эмоциональные аспекты в антропологической традиции российского образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 220. С.7-18.

Нечаев А.П. Нравственное чувство и его воспитание // Русская школа. 1906. № 5-6. С.106-117.

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Педагогика. 1986. 172 с.

Румянцев Н.Е. Педология (наука о детях). Санкт-Петербург: Изд-во О. Богдановой. 1910. 82 с.

Симонов В.П. Эмоциональный мозг. М.: Наука. 1981. 216 с.

Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика 1990. 288 с.

Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Том 9. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том второй / Гл. ред. А.М. Еголин. М: Изд-во Академии педагогических наук. 1950. 629 с.

Шестакова Л. М., Леонтьева Т. В. Эмоциональное воспитание детей дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2021. №202. С.226-236.

Шкляр Н.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников // Начальная школа. 2007. №8. С.71-73.

Beauchaine T.P. Physiological markers of emotion and behavior dysregulation in externalizing psychopathology // Monographs of the Society for Research in Child Development, (2012). № 77(2), P. 79-86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00665.x>.

Frick P.J., Marsee M.A. Psychopathy and developmental pathways to antisocial behavior in youth. In Patrick C. J. (Eds.), Handbook of psychopathy 2018 (p. 456-475). The Guilford Press.

Kimonis E.R., Fleming G., Briggs N., Brouwer-French L., Frick P. J., Hawes, D.J. Dadds M. R. Parent-child interaction therapy adapted for

preschoolers with callous-unemotional traits: An open trial pilot study // Journal of Clinical Child Adolescent Psychology. 2019. №48. P. 347-361. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1479966>.

Northam J.C., et al. More than a feeling? An expanded investigation of emotional responsiveness in young children with conduct problems and callous-unemotional traits // Development and Psychopathology. 2022. P. 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0954579421001590>.

Raine A., Fung A.L.C., Portnoy J., Choy O., Spring V.L. Low heart rate as a risk factor for child and adolescent proactive aggressive and impulsive psychopathic behavior // Aggressive Behavior. 2014. № 40(4). P. 290-299. <https://doi.org/10.1002/ab.21523>.

Schwenck C., Ciaramidaro A., Selivanova M., Tournay J., Freitag C.M., Siniatchkin M. Neural correlates of affective empathy and reinforcement learning in boys with conduct problems: fMRI evidence from a gambling task // Behavioral Brain Research. 2017. 320: 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2016.11.037>

## References

Amonashvili, Sh.A. (2001), *Razmyshlenie o Gumannoy Pedagogike* [Reflection on Humane Pedagogy], Izdatel'skiy Dom Shalvy Amonashvili, Moscow, Russia.

Bicheva, I.B., Bolshakova, A.S. and Pushkova, E.I. (2020), "Methodological foundations of emotional responsiveness education in preschool children", *Problems of modern pedagogical education*, 76-1, 47-50 (In Russian).

Breslav, G.M. (1990), *Emotsional'nye osobennosti formirovaniya lichnosti v detstve: Norma i otkloneniya* [Emotional features of personality formation in childhood: Norm and deviations], Pedagogy, Moscow, Russia.

Vygotsky, L.S. (1991), *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology], Pedagogy, Moscow, Russia.

Gottman J. and Declair J. (2018), *Emotsional'ny intellekt rebenka: prakticheskoe rukovodstvo dlya roditelej* [Emotional intelligence of a child: a practical guide for parents], Mann, Ivanov and Ferber, Moscow, Russia.

Dovgaya, N.A. (2012), "Emotional development of preschoolers in connection with the peculiarities of the family situation", Abstract of Ph.D. dissertation, St. Petersburg, Russia.

Zenkovsky, V.V. (1996), *Psikhologiya detstva* [Psychology of childhood], Academy, Moscow, Russia.

Ilyashenko, E.G. (2003), "The formation of pedagogical anthropology in Russia: stages of development, features of modern approaches", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Karabanova, O.A. (2010), "Social construction of childhood", *Educational policy*, 5-6 (43-44), 52-61 (In Russian).

Kapterev, P.F. (1908), *Ob obshchestvenno-nravstvennom razviti i vospitanii detej* [On social and moral development and upbringing of children], M.M. Stasyulevich, St. Petersburg, Russia.

Malyakova, N.S. (2022), "Socio-emotional aspects in the anthropological tradition of Russian education", *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, Issue 2 (220), 7-18 (In Russian).

Nechaev, A.P. (1906), "Moral sense and its education", *Russian school*, 5-6, 106-117 (In Russian).

Zaporozhets, A.V., Neverovich, Ya.3. (ed.), (1986), *Razvitie sotsialnyh emotsij u detej doskolnogo vozrasta* [The development of social emotions in preschool children], Psychological research, Moscow, Russia.

Rumyantsev, N.E. (1910), *Pedologiya (nauka o detyah)* [Pedology (the science of children)], Publishing House of O. Bogdanova, St. Petersburg, Russia.

Simonov, V.P. (1981), *Emotsionalny mozg* [Emotional brain], Nauka, Moscow, Russia.

Sukhomlinsky, V.A. (1990), *Kak vospitat' nastoyashchego cheloveka: (Etika kommunisticheskogo vospitaniya)* [How to educate a real person: (Ethics of communist education)]. Pedagogical heritage / Comp. by O.V. Sukhomlinskaya, Pedagogy, Moscow, Russia.

Ushinsky, K.D. (1950), *Sobranie sochinenij. Tom 9. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii* [Collected works. Volume 9. Man as a subject of education. The experience of pedagogical anthropology], in Egolin A.M. (ed.), Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences, Moscow, Russia.

Shestakova, L.M. and Leontieva, T.V. (2021), "Emotional upbringing of preschool children in institutions of additional education", *News of Herzen State Pedagogical University*, 202, 226-236 (In Russian).

Shklyar, N.V. (2007), "Correction and development of the emotional sphere of mentally retarded younger schoolchildren", *Elementary school*, 8, 71-73 (In Russian).

Beauchaine, T. P. (2012), Physiological markers of emotion and behavior dysregulation in exter-

nalizing psychopathology. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 77(2), 79-86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00665.x>. (In USA).

Frick, P.J. and Marsee, M.A. (2018), Psychopathy and developmental pathways to antisocial behavior in youth. In Patrick C.J. (Eds.), *Handbook of psychopathy* (pp. 456-475). The Guilford Press. (In USA).

Kimonis, E.R., Fleming, G., Briggs, N., Brouwer-French, L., Frick, P.J., Hawes, D.J. and Dadds, M.R. (2019), "Parent-child interaction therapy adapted for preschoolers with callous-unemotional traits: An open trial pilot study" *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 48, 347-361. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1479966>. (In USA).

Northam, J.C., et al. (2022), "More than a feeling? An expanded investigation of emotional responsiveness in young children with conduct problems and callous-unemotional traits" *Development and Psychopathology*, 1-15, <https://doi.org/10.1017/S0954579421001590>. (In USA).

Raine, A., Fung, A. L. C., Portnoy, J., Choy, O., & Spring, V. L. (2014), "Low heart rate as a risk factor for child and adolescent proactive aggressive and impulsive psychopathic behavior" *Aggressive Behavior*, 40(4), 290-299. <https://doi.org/10.1002/ab.21523>. (In USA).

Schwenck, C., Ciaramidaro, A., Selivanova, M., Tournay, J., Freitag, C. M., & Siniatchkin, M. (2017), "Neural correlates of affective empathy and reinforcement learning in boys with conduct problems: fMRI evidence from a gambling task" *Behavioral Brain Research*, 320, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2016.11.037>. (In Holland).

**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:**

**Вербовская Валерия Сергеевна**, ассистент кафедры дошкольной педагогики, Институт Детства, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена.

**About the author:**

**Valeriya S. Verbovskaya**, Assistance Lecturer, Department of Preschool Pedagogy, Herzen Russian State Pedagogical University.

## ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 316.6

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-7

Базаров Т.Ю. \*,  
Коткова А.Р. 

Влияние ситуационных переменных на лидерство в учебных  
студенческих группах при дистанционном обучении

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,  
ул. Моховая, д. 11, стр. 9, г. Москва, 125009, Россия  
tbazarov@mail.ru

*Статья поступила 08 августа 2022; принята 12 декабря 2022;  
опубликована 30 декабря 2022*

**Аннотация.** *Введение.* Активное развитие цифровых инструментов и технологий, в том числе, для организации обучения, привело к разнообразию ситуаций, которые не смогли остаться без внимания, в частности, построение различных форм дистанционного обучения (традиционные и инновационные лекции, а также семинары). В научной литературе практически отсутствуют исследования, которые могут объяснить, как и с помощью каких учебных ситуаций и форм обучения можно добиться активности, продуктивности, эффективности, а также успешного усвоения учебного материала студентами в дистанционном формате. *Цель исследования:* выявление связи между ситуационными переменными и эффективностью лидеров в дистанционном формате обучения. *Материалы и методы:* исследование было выполнено в 2 этапа. На первом этапе проводилось квазиэкспериментальное исследование с целью выявления связи между ситуационными переменными и эффективностью студентов в дистанционном формате обучения. На втором этапе было проведено поисковое исследование с целью выявления личностных качеств лидеров, которые проявили свою активность в нескольких индикаторах: выступление в роли спикера, выдвижение кандидата на лидерскую позицию (совет конференции) и наличие комментариев/реакций на выполненную индивидуальную работу «Умная книга». Также, на втором этапе исследования, респонденты проходили ряд методик: «Профессионально-управленческие роли» (Т.Ю. Базаров), «Коммуникативно-организационные роли» (Т.Ю. Базаров), «Стили реагирования на изменения» (Т.Ю. Базаров, М.П. Сычева). Обработка данных осуществлялась с помощью «MS Excel». *Результаты и вывод.* Традиционные формы дистанционного обучения способствуют снижению эффективности студентов в образовательном процессе. Инновационные формы дистанционного обучения способствуют повышению эффективности студентов в образовательном процессе. Студенты, проявляющие активность в организационной сфере деятельности, добиваются высокой эффективности в обучении. Студенты, проявляющие активность в содержательной сфере деятельности, добиваются низкой эффективности в обучении. Студенты, проявляющие активность в эмоциональной сфере деятельности, добиваются средней эффективности в обучении.

**Ключевые слова:** лидер; фасилитатор; модератор; медиатор; инновационные форматы обучения; традиционные форматы обучения; стили реагирования на изменения; дистанционный формат обучения

**Информация для цитирования:** Базаров Т.Ю., Коткова А.Р. Влияние ситуационных переменных на лидерство в учебных студенческих группах при дистанционном обучении // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №4. С. 79-101. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-7.

T.Y. Bazarov \*,  
A.R. Kotkova 

**The situational variables influencing leadership  
in distance learning student groups**

Lomonosov Moscow State University,  
bld. 9, 11 Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russia  
tbazarov@mail.ru\*

*Received on August 08, 2022; accepted on December 12, 2022;  
published on December 30, 2022*

**Annotation. Introduction.** The active development of digital tools and technologies, including for the organization of training, has led to a variety of situations that could not be ignored, in particular, the construction of various forms of distance learning (traditional and innovative lectures, as well as seminars). There are practically no studies in the scientific literature that can explain how and with the help of which learning situations and forms of learning it is possible to achieve activity, productivity, efficiency, as well as successful assimilation of educational material by students in a distance format. *The purpose* of the study: to identify the relationship between situational variables and the effectiveness of leaders in the distance learning format. *Materials and methods:* the study was carried out in 2 stages. At the first stage, a quasi-experimental study was conducted to identify the relationship between situational variables and the effectiveness of students in the distance learning format. At the second stage, a search study was conducted in order to identify the personal qualities of leaders who showed their activity in several indicators: acting as a speaker, nominating a candidate for a leadership position (conference council) and the presence of comments /reactions to the individual work “Smart Book”. In addition, at the second stage of the study, respondents have passed a number of methods: “Professional and managerial roles” (T.Y. Bazarov), “Communicative and organizational roles” (T.Y. Bazarov), “Styles of responding to changes” (T.Y. Bazarov, M.P. Sycheva). Data processing was carried out using MS Excel. *Results and output.* Traditional forms of distance learning contribute to reducing the effectiveness of students in the educational process. Innovative forms of distance learning contribute to increasing the efficiency of students in the educational process. Students who are active in the organizational sphere of activity achieve high efficiency in learning. Students who are active in a meaningful field of activity achieve low efficiency in learning. Students who are active in the emotional sphere of activity achieve average efficiency in learning.

**Keywords:** leader; facilitator; moderator; mediator; innovative learning formats; traditional learning formats; styles of responding to changes; distance learning format

**Information for citation:** T.Y. Bazarov, A.R. Kotkova (2022), “The situational variables influencing leadership in distance learning student groups”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (4), 79-101, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-7.

**Введение (Introduction).** Изучением эффективности студентов в различных формах обучения в основном занимались исследователи психологических и педагогических наук. Практика преподавания в дистанционном формате имеет достаточно низкие показатели усвоения учебного материала студентами (Kvashko, 2020; Измайлов, Голубева, Климова, 2020). При этом многие педагогические и психологические исследования показали, что дистанционное обучение имеет некоторые преимущества и сильные стороны, в сравнении с очным обучением. К ним можно отнести: комфортные условия, развитие цифровых компетенций, открытость, модульность и многое другое (Корнеев, 2019). Некоторые авторы задаются вопросом о том, какими способами можно добиться повышения уровня эффективности студентов в дистанционном обучении (Созонтова, 2020). Безусловно, в различных форматах (и в очном, и в дистанционном) мы можем наблюдать разную степень активности студентов, наличие/отсутствие интерактивных методов обучения, разный тип коммуникации между преподавателем и студентами, а также разные форматы индивидуальной и групповой работы. Каждая из этих характеристик способствует созданию тех или иных учебных ситуаций для проявления студенческой активности и продуктивности, что приводит к погружению учащихся в занятие и/или дисциплину, и в дальнейшем, к успешному освоению учебного материала. С развитием цифровых инструментов для образования, формы обучения можно разделить на следующие: традиционные и инновационные. До сих пор остается непонятно, какая из форм дистанционного обучения способствует повышению или снижению эффективности студентов. Стоит отметить, что в качестве ситуационных переменных, в нашей работе выступают формы дистанционного обу-

чения, а именно: инновационная лекция, инновационный семинар, традиционная лекция, традиционный семинар.

**Практическая значимость исследования** заключается в выявлении тех форматов обучения, которые способствуют повышению уровня эффективности студентов, и напротив, снижению.

**Цель исследования:** выявление связи между ситуационными переменными и эффективностью лидеров в дистанционном формате обучения.

**Материалы и методы (Methodology and methods).** Исследование проходило в два этапа. На первом этапе было проведено квазиэкспериментальное исследование для выявления влияния ситуационных переменных на эффективность лидерство в студенческих учебных группах при дистанционном обучении.

**Переменные.** В качестве *независимых переменных* выступали:

- традиционная лекция;
- инновационная лекция;
- традиционный семинар;
- инновационный семинар.

**Зависимые переменные.** Разные поведенческие проявления студентов, которые носят содержательный, организационный и эмоциональный характер.

Данные проявления операционально фиксировались с помощью активности, продуктивности и эффективности.

На втором этапе было проведено поисковое исследование для определения личностных качеств лидеров в студенческих учебных группах при дистанционном обучении. Для изучения личностных качеств лидеров в студенческих учебных группах, были использованы следующие методики:

- Профессионально-управленческие роли (Т.Ю. Базаров).
- Коммуникативно-организационные роли (Т.Ю. Базаров).

– Стили реагирования на изменения (Т.Ю. Базаров, М.П. Сычева).

**Предмет исследования:** феномен лидерства в студенческих учебных группах.

**Объект исследования:** формы дистанционного формата обучения.

**Выборка.** В исследовании приняли участие 67 респондентов, среди которых: 5 представителей мужского пола в возрасте от 20 до 23 лет; 62 представителя женского пола в возрасте от 20 до 23 лет. Выборку составили студенты факультета психологии МГУ.

*Описание процедуры исследования.* В рамках 1 этапа исследования было проведено 4 учебных занятия. Во время каждого занятия фиксировались следующие показатели студентов: активность, продуктивность и эффективность.

Во время проведения традиционной лекции, отсутствовали какие-либо форматы групповой и/или индивидуальной работы, а также любые виды интерактивности. Коммуникация между преподавателем и студентами носила ретинальный характер (трансляция знаний). Преподаватель зачитывал лекцию, используя объяснительно-иллюстрационный метод.

Активность студентов во время традиционной лекции, фиксировалась с помощью сообщений в чате, а продуктивность – через содержательные комментарии, вопросы и/или ответы в чате. На основании данных показателей, высчитывалась эффективность.

Во время проведения инновационной лекции, преподаватель использовал различные форматы индивидуальной работы, а также интерактивные инструменты (Menti, Google-form, Google-презентация). Коммуникация между преподавателем и студентами носила аксиальный характер (непосредственная коммуникация, двусторонняя активность преподавателя и студентов). Преподаватель создавал ситуации, в рамках которых присутствовала возможность для проявления активности в разных сферах: организационная, эмоциональная и содержательная. Студенты имели возможность высказывать свое мнение, обсуждать с преподавателем проблемные темы и создавать новые

взгляды и решения для проблемных задач и/или вопросов. Также, во время инновационной лекции, студенты выполняли тест на проверку знаний (промежуточная аттестация).

Активность студентов в инновационной лекции фиксировалась с помощью сообщений в чате (короткие ответы на вопросы, а также знаковые метки). Продуктивность студентов фиксировалась с помощью сообщений в чате (содержательные ответы, вопросы), комментариев/ответов/вопросов через микрофон. На основании данных показателей высчитывалась эффективность.

Во время традиционного семинара, в рамках проведения учебной конференции, студенты выступали со своими докладами, после чего преподаватель обсуждал сообщения студентов. Коммуникация между преподавателем и студентами была построена последовательным образом: аксиальная и ретинальная (трансляция знаний с дальнейшим обсуждением). Также в данной ситуации, отсутствовала интерактивность со стороны преподавателя и занятие было построено объяснительно-иллюстрационным методом.

Активность студентов в традиционном семинаре фиксировалась с помощью сообщений в чате (комментарии студентов на доклады коллег, а также знаковые пометки). Продуктивность студентов фиксировалась с помощью ответов на вопросы преподавателя, а также вопросов в чате и/или с помощью микрофона. На основании данных показателей, высчитывалась эффективность.

Во время проведения инновационного семинара, преподаватель использовал разные формы индивидуальных и групповых заданий, различные интерактивные инструменты (Menti, Miro, сессионные залы в Zoom), а также аксиальный тип коммуникации. Преподаватель обсуждал со студентами различные сложные проблемные вопросы, стимулировал студентов на решение творческих задач, выслушивал мнение каждого студента, с дальнейшими комментариями, а также проводил обратную связь по занятию. У студентов присутствовала возможность

высказывать свою позицию, задавать вопросы и взаимодействовать с коллегами в группах.

Активность студентов в инновационном семинаре фиксировалась с помощью сообщений в чате (короткие и бессодержательные ответы на вопросы, а также знаковые метки). продуктивность студентов фиксировалась с помощью содержательных ответов/рассуждений и вопросов. На основании данных показателей, высчитывалась эффективность.

В рамках учебного курса, студенты выполняли задание «Умная книга». После выполнения задания, студенты загружали свои работы в специально разработанный Telegram-канал, в котором присутствовала возможность оставлять свои реакции (лайки/дизлайки) и комментарии к работам других студентов.

В трех сферах активности студентов (организационная, эмоциональная и содержательная), были выделены поведенческие индикаторы для фиксации лидеров и нелидеров, а именно:

1) Выступление студентов после группового обсуждения в сессионных залах.

2) Отбор студентов в совет конференции. Во время отбора, студенты учебного курса отвечали на следующие вопросы в сессионных залах:

– Кто, по вашему мнению должен войти в совет конференции?

– Почему?

На основании ответов на данные вопросы были сформированы следующие комитеты: программный и организационный. Программный комитет выполнял следующие задачи: создание программы конференции, формирование критериев для оценивания докладов. Организационный комитет выполнял следующие задачи: подготовка единой презентации, подготовка расписания конференции, создание виртуальной аудитории.

3) Итоги задания «Умная книга» (колво реакций и комментариев на работы студентов).

В рамках второго этапа исследования, респонденты заполняли 3 методики на выявление личностных качеств: профессионально-управленческие роли, организационно-коммуникативные роли, стили реагирования на изменения.

**Теоретическая основа (The theoretical basis). Особенности студенческого лидерства в дистанционном формате обучения.** На данный момент, в связи с пандемией, важность дистанционного обучения возросла в образовательных системах стран всего мира. В начале 2020 года возникла необходимость быстрого и эффективного перехода к тем формам обучения, которые могут быть реализованы на расстоянии. Учителям пришлось по-новому взглянуть на образовательные технологии, переосмыслить их важность в отношении возможности их использования удаленно, в формате электронного обучения. Ранее дистанционное обучение было формой опосредованного взаимодействия между преподавателем и учеником с помощью интернет-технологий или других технических средств, позволяющих передавать требуемый формат информации (Полат и др., 2004). Широко распространенными формами дистанционного обучения были вебинары, конференции, развивающие образовательные платформы, включающие многие виды образовательной деятельности (Полат, 2006).

В России многие университеты проводят онлайн-обучение с использованием платформ Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams или разработали и внедрили собственные образовательные платформы (Getlocus, T-Matrix). Новые обстоятельства потребовали новых методов обучения, обработки и усвоения информации. Продолжалась разработка проблемы междисциплинарной интеграции учебных дисциплин (Воронина, 2020). Часто дистанционное обучение и преподавание в данном формате понимают как обучение с использованием современных ИТ-технологий, с поддержкой электронных технологичных инструментов и средств массовой информации.

Технологичность – важное качество современного образовательного процесса. Технологии прочно вошли во все сферы нашей жизни, не обходя стороной и образование, где требование технологичности согласуется с общими представлениями о модернизации образовательного процесса, внедрении в него инноваций. Технология обучения (образовательная технология, педагогическая технология) определяется в современных источниках как «совокупность наиболее рациональных способов научной организации работы, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения в кратчайшие сроки с наименьшими затратами усилий и ресурсов» (цит. по Азимов и Щукин, 2009: 314). Как видно из определения, целями внедрения технологической эффективности в образовательный процесс являются рационализация обучения, то есть выбор оптимальной системы его организации, и снижение энергопотребления – минимизация времени, усилий и ресурсов, которые будут применяться в процессе обучения для достижения его результаты. Еще одна цель, о которой следует упомянуть, – это желание удовлетворить образовательные потребности студентов, которые зависят от тенденций общественного развития. Как О.М. Смирнова и М.Б. Балычева отмечает: «Преподавание всегда руководствуется ценностями поколения, которому оно адресовано. Современное поколение верит, прежде всего, в технологические знания» (Смирнова, Балычева, 2016: 142). Технологичность образования стала предметом исследований многих современных специалистов – ученых, методистов, практикующих педагогов. О.М. Смирнова и М.Б. Балычева связывают технологичность с постмодернизмом, актуализацией виртуального пространства, потребностями учащихся в технологических знаниях (Смирнова, Балычева, 2016). Е.А. Костина и Ж.С. Соболева выделяют такие характеристики педагогической технологии, как «научное планирование и прогнозирование, алгоритмизация, мониторинг и управляемость образовательного процесса» (Костина, Соболева, 2020: 49).

Другие авторы подчеркивают необходимость учета фактора времени при выборе образовательных технологий (Barbera, Gros, 2014). Другие авторы утверждают, что применение образовательных технологий в первую очередь сосредоточено на таких областях, как «учебный дизайн, управление проектами, технические навыки и мягкие навыки» (Kang et al., 2015).

Как оказалось, для многих учащихся было совершенно новой задачей делать заметки где-то еще, кроме как в своих блокнотах, отправлять электронные письма, делать скриншоты (электронные фотографии) или проходить онлайн-тесты и викторины. В то же время, в результате изоляции от своих сверстников и отсутствия поддержки со стороны преподавателей, родителей или иного взрослого человека, а также из-за возникающих технических проблем, учащиеся испытывали разочарование и стресс. Прямой контакт и отношения с другими людьми составляют одну из наиболее важных потребностей, необходимых для надлежащего функционирования. С другой стороны, участие как студентов, так и преподавателей, постоянная мотивация и контроль также очень важны. Сообщается, что в первый период обучения некоторые учащиеся вообще не посещали дистанционные занятия. Несмотря на это, дистанционное обучение дает большое количество преимуществ, в отличие от очного формата. К ним можно отнести следующие: комфортные условия, развитие цифровых компетенций, открытость, модульность и многое другое (Корнеев и Колоконникова, 2019).

Традиционная дидактическая педагогика, включающая обучение, ориентированное на учителя, больше не считается достаточной для вовлечения и мотивации цифровых учащихся. Преподавание в высших учебных заведениях перешло к совместным и активным подходам, отражающим социально-конструктивистские теории обучения. Этот переход объясняется большей осведомленностью о выявленных недостатках традиционных методов обучения и лучшим реагированием на предпочитаемые учащимися

стили обучения (Adedokun et al., 2017; Andrews et al., 2012). Кроме того, динамичная социальная педагогика, поддерживаемая технологиями, предоставляет учащимся возможности для развития необходимой цифровой грамотности, коммуникативных способностей и навыков критического мышления, необходимых для работы в цифровом обществе. Этот прогресс подчеркивает пространственность обучения (Fisher, 2004), а также осознание того, как дизайн учебного пространства, материальные технологии и опыт преподавания влияют на перенос знаний на практику. Возможности для практики предоставляются особым образом в рамках дизайна лекционного зала. Этот пространственный аспект воплощает педагогический подход, основанный на передаче знаний (Ellis et al., 2016), где преподаватели инструкторируют, а студенты позиционируются как пассивные приемники. Стоит отметить, что традиционные лекционные залы одобряют дидактическое чтение лекций как стандартный способ обучения: «лекционные залы могут, довольно просто, ограничить активное обучение, создавая направленное вперед пассивное вовлечение» (Carnell, 2017: 7).

Таким образом, традиционные лекционные пространства могут ограничивать возможности студентов взаимодействовать с информацией лично, друг с другом или с преподавателями. Внедрение лекционных залов, которые поощряют совместное обучение, активное взаимодействие с контентом и взаимодействие между коллегами, отражает социальные изменения в понимании процессов обучения, в частности признание того, что эффективное обучение требует подхода, который выходит за рамки передачи знаний (Mulcahy et al., 2017).

Стоит отметить, что особенности учебных пространств заключаются в следующем: пространства должны быть ориентированы на учащихся, способствовать включению всех агентов обучения, обеспечивать гибкость и соответствующие цифровые возможности, которые могут улучшить процесс обучения.

Во время своей учебной деятельности, студенты могут проявлять как активность, так и продуктивность, что может привести как к эффективному итогу усвоения учебного материала, так и напротив, к неэффективному. В научной литературе феномен «активность» встречается в основном в двух значениях. В первом значении, активность понимают как некоторое состояние, в котором выполняются какие-либо акты общения или иных действий. Во втором значении, активность рассматривают как свойство личности, формирование которого входит в цели образовательного процесса. Оба значения имеют нечто общее: формирование активности как свойства личности возможно только через пробуждение активности как состояния и через удовлетворение тех потребностей в общении и деятельности, которые уже возникли у учащихся (Филонов, 2000). Активность студентов чаще всего рассматриваются в том или ином виде деятельности как способность изменять окружающую действительность, проявлять усилия и стремиться к энергичной деятельности.

Помимо активности в данной работе рассматривается продуктивность, как еще одна характеристика, проявляемая студентами и входящая в их учебную деятельность. Продуктивность в учебной ситуации можно определить как увеличение и уменьшение степени соответствия полученных и планируемых результатов. Несмотря на это, продуктивность подразумевает под собой включенность в содержание курса, так как без нее какие-либо результаты невозможны.

Таким образом, активность мы определили как инициативность студентов, измеряемая через включенность в занятие и проявление заинтересованности, которая операционально фиксировалась с помощью комментариев в чате, вопросов и ответов. Продуктивность – уровень знаний, измеряемый через включенность в содержание курса, который операционально фиксировался с помощью содержательных ответов и/или вопросов и промежуточных аттестаций. Эффективность – интегральная характеристика активности и продуктивности.

В научной литературе наиболее эффективными называются инновационные технологии, список которых в настоящее время очень обширен и насчитывает десятки названий. Перечислим основные инновационные технологии, которые выделяются в отличие от традиционных (пояснительных и иллюстративных): активное обучение; обучающие технологии; эвристическое обучение; игровое обучение; интерактивные подходы; компьютерные технологии обучения; метод проектов; педагогика сотрудничества; проблемное обучение; развивающее обучение; углубленное обучение; многоуровневое обучение; контекстное обучение; технология парного обучения и т.д. (Остапенко, Крылова, 2017).

Развитие системы образовательных технологий за последние десятилетия пошло по пути постепенного отказа от объяснительно-иллюстративной технологии (по крайней мере, ослабления ее значимости) и усиления необходимости максимально активного использования инновационных технологий обучения (Crittenden et al., 2018). Опыт перехода на дистанционное обучение заставил преподавателей внимательнее присмотреться к такой знакомой объяснительно-иллюстративной технологии обучения и увидеть в ней много положительных сторон. К его неоспоримым преимуществам относятся: во-первых, экономия времени (преподаватель имеет возможность выдавать значительный объем информации, давать задания, проверять восприятие первичного материала в течение ограниченного времени в условиях дистанционного обучения); во-вторых, уважение к усилиям преподавателя и учащихся (сэкономленная энергия может использоваться для дистанционного обучения с использованием других технологий); в-третьих, облегчение понимания учащимися сложных заданий (пояснительно-иллюстративная технология обеспечивает подробные пояснения, точность информации, однозначность формулировок); в-четвертых, достаточно эффективное управление учебным процессом со стороны преподавателя (преподаватель точно знает, какая информация

доступна учащимся, на каком этапе обучения – тема, глава – они есть, какие компоненты материала можно взять под контроль и т.д.).

В контексте дистанционного обучения традиционная (объяснительная и иллюстративная) образовательная технология вновь приобрела тот уровень значимости, который она практически утратила под давлением инновационных технологий. Однако преподавателям, которые активно используют ее для организации дистанционного обучения, необходимо помнить о недостатках этой технологии: она ограничивает самостоятельность учащихся, не служит развитию их творческих способностей и не стимулирует активное участие учащихся в образовательном процессе. Получение знаний в готовом виде замедляет развитие у учащихся критического мышления, желания разобраться в проблеме, построить собственные способы ее решения, найти оригинальные способы достижения образовательных целей.

Чтобы преодолеть эти недостатки традиционной образовательной технологии в процессе дистанционного обучения, необходимо внедрять в нее элементы других технологий, предоставлять постоянно меняющиеся задания, направленные на развитие самостоятельности, активности и креативности учащихся. Например, при выдаче теоретического материала студентам можно предложить самостоятельно изучить один из вопросов, причем не просто организовав поиск необходимого материала, а ответив на проблемный вопрос или проанализировав конкретную ситуацию (метод кейс-стади). Чтобы контролировать восприятие материала, можно задавать не обычные, а эвристические вопросы, на которые нет прямого ответа в конспекте или учебнике. Чтобы ответить на эвристические вопросы, необходимо сопоставить некоторые факты, привлечь собственный опыт и существующие знания, выполнить мыслительные операции сравнения, анализа и синтеза, сделать выводы, установить междисциплинарные связи и т.д.

Для преподавателя нет никаких сомнений в том, что дистанционное обучение не

очень эффективно при организации практических занятий (Ertle et al., 2017). Поэтому именно в этой образовательной области требуется особенно продуманный выбор образовательных технологий. Для практических и лабораторных занятий, а также производственной практики преподаватель обычно использует такие образовательные технологии, как обучение, эвристическое обучение, игровые технологии, проектный метод, проблемное обучение, кейс-стади, развивающее обучение, дифференцированное обучение и т.д. Технологии обучения показали себя довольно сложными для внедрения, поскольку они требуют использования разнообразного оборудования, имеющегося в лабораториях университета, но оно не может быть использовано студентами для электронного обучения. Игровая технология также показывает низкую эффективность, поскольку ее использование требует личного присутствия участников процесса обучения и их непосредственного интерактивного контакта в парадигмах ученик-ученик и ученик-учитель. Технология развивающего обучения демонстрирует свой дуализм: с одной стороны, участники дистанционного обучения развивают самостоятельность, целеустремленность, ответственность, хладнокровие, научный кругозор, с другой стороны, развитие креативности, общей культуры, учебной активности, практических навыков и навыков командной работы может быть затруднено. По-видимому, использование технологии развивающего обучения в наибольшей степени зависит от того, как учитель организует занятия, какие методы и средства обучения он выбирает, на какие базовые образовательные технологии он опирается. Образовательные технологии, такие как метод проектов, эвристическое обучение, проблемное обучение, использование тематических исследований и дифференцированное обучение, доказывают свою эффективность и продуктивность в ходе дистанционного обучения.

Проектный метод изначально, даже без перехода на электронное обучение, «заключается в реализации самостоятельного твор-

ческого проекта под руководством преподавателя» (Крылова, 2016: 45). Это означает, что условия подготовки к дистанционному обучению меняются, что характерно для маленьких групп. Преподаватель также может управлять проектом удаленно, и ему останется только продумать организацию защиты проекта. Эвристическое и проблемное обучение полностью зависит от способности учителя правильно выбирать учебные проблемы, которые необходимо решить. Попытки их решения вполне могут быть осуществлены в дистанционном формате. Использование технологии case-study аналогично внедрению проектных технологий и проблемного обучения: умело подобранная ситуация самостоятельно разрешается учащимися в дистанционном формате, а затем ее решение передается преподавателю для проверки.

Традиционная (пояснительная и иллюстративная) технология, которая удобна как быстрый и недорогой инструмент передачи учебной информации учащимся, возвращает свое утраченное значение. В современных условиях преподаватели должны стремиться внедрять элементы интерактивности и инновационных технологий в традиционные лекции. Ряд образовательных технологий показали свою низкую эффективность при переводе образования в интернет-формат: образовательное обучение, игровые технологии, технологии развивающего обучения. Ряд технологий оказался достаточно эффективным: метод проектов, эвристическое обучение, проблемное обучение, кейс-стади, дифференцированное обучение.

Помимо того, что традиционная лекция отличается от инновационной наличием интерактивности, разным форматом как индивидуальных, так и групповых заданий, важным отличием являются разные типы коммуникации. Несмотря на то, что многие авторы определяют коммуникацию в дистанционном формате обучения как опосредованную, стоит заметить, что даже в таком понимании, разная реализация коммуникации может приводить как к активности учащихся, так и

к пассивности. Так, Г.М. Андреева рассматривает процесс общения в трех аспектах: коммуникативный, интерактивный и перцептивный (Андреева, 2004). Т.Ю. Базаров в своих работах пишет о том, что в дистанционном формате обучения, при проведении вебинаров, возникает новый тип коммуникации – масштабный (Базаров, 2017). Его можно охарактеризовать как межличностное общение с большим числом партнеров (участников коммуникации). Некоторые авторы рассматривают коммуникацию в двух видах – аксиальный и ретиальный (Щукин, Чупров, 20014). Так, аксиальный тип коммуникации можно определить как коммуникацию, направленную на конкретного получателя информации. Получателями информации могут выступать как отдельный человек, так и группа. Иными словами, можно сказать, что при аксиальном типе коммуникации наблюдается непосредственная коммуникация между агентами обучения (преподавателем и студентами). Напротив, ретиальный тип коммуникации понимается как коммуникация, при которой происходит передача информации одновременно разным реципиентам. Переводя данный тип коммуникации в обучение, можно сказать, что это лишь трансляция знаний, без каких-либо обсуждений (монолог). Таким образом, традиционную лекцию можно определить как формат обучения, при котором происходит последовательное, систематизированное изложение учебного материала, основанное на существующих знаниях по учебному курсу.

Инновационная лекция – активный формат дистанционного обучения, который нацелен на совместное производство знаний преподавателя со студентами. П. Рэйс определяет семинар следующим образом: «...на семинарах учащиеся сами вносят большую часть содержания, например, готовясь к разговору в индивидуальном порядке или в небольших группах на заранее выделенные темы, а затем открывая темы для обсуждения» (Rase, 2005: 141). Л. Беккер и П. Дениколо определяют семинар как «собрание группы студентов (обычно от 6 до 16 человек) для обсуждения одного аспекта курса

или модуля под руководством одного (или иногда двух) преподавателя» (Becker, Denicolo, 2012: 33). Главная цель семинарских занятий – содействие углубленному усвоению студентами наиболее сложных вопросов учебного курса, побуждения студентов к коллективному творческому обсуждению, овладение научными методами анализа явлений и проблем, стимулируя студентов к самостоятельному изучению научной и методической литературы, формирование навыков самообразования. Именно на семинарских занятиях лучше реализуется принцип совместной деятельности в процессе групповой учебной работы, который предусматривает коллективные усилия для решения того или иного сложного вопроса. Таким образом, традиционный семинар можно определить как вопросно-ответный формат обучения, направленный на уяснение сути лекционного материала, за счет активности студентов, которая фиксируется в виде докладов, сообщений и обсуждения рефератов. Инновационный семинар – особая форма организации совместной творческой деятельности, направленная на решение сложных неоднозначных проблемных вопросов, обозначенных в учебном курсе.

Возвращаясь к вопросу о том, что именно приводит студентов к эффективным результатам во время обучения, мы предполагаем, что одна из причин кроется в личностных качествах студентов и их активности в различных сферах обучения (организационная, содержательная и эмоциональная). Для нас важно рассмотреть различные индивидуальные характеристики всех студентов учебного курса и понять, что есть общего среди студентов, которые показывают высокую эффективность, и напротив, низкую.

В учебной ситуации, студенты находятся внутри студенческой учебной группы, в которой выполняют свою деятельность. Студенческая учебная группа по своей природе является формальной. Ее можно определить как социально-психологическую общность, в которой могут наблюдаться общие правила, ценности и задачи, а также взаимодействие членов группы, имеющих свои

роли (Уманский, 2004). Студенческую учебную группу рассматривают как разновидность малой социальной группы, в основе которой лежит статусно-ролевая структура (Варчев, 2003). Как и в любой группе, в учебной можно наблюдать различные роли между студентами среди одной группы или всех групп, посещающих какой-либо определенный учебный курс. Одна из самых выделяющихся роль в любой группе, считается роль лидера.

В реальном мире нам нужны лидеры, которые могли бы адаптироваться к различным ситуациям. Это требует от лидеров определенной гибкости. Ф. Фидлер осознал этот недостаток и предложил теорию непредвиденных обстоятельств лидерства. Его теория предполагала, что успех лидера зависит от взаимодействия между условиями ситуации и характеристиками лидера. Он предположил, что разные ситуации требуют от лидеров разного поведения (Fiedler, 1967).

Отечественная психология изучает концепцию лидерства, применяя такие термины, как активист, директор, организатор. Существует довольно интересный взгляд на лидерство, представленный Е.М. Дубовской, которая изучала данный феномен, применяя понятие взаимного влияния. Е.М. Дубовская считает, что лидерство – это взаимовлияние между лидером и участниками группы, которые зависят друг от друга, достигая одних и тех же целей в групповых ситуациях. Лидерство в ее работе определяется такими факторами, как характеристики лидера, характеристики последователей и характеристики групповой ситуации (Дубовская, 1984). Очень всеобъемлющая интерпретация лидерства была предложена Б.Д. Парыгиным. Ученый рассматривает лидерство в контексте социального управления небольшой группой (командой) и считает, что есть два фактора, которые определяют лидерство (Парыгин, 1971):

1) объективный фактор (интересы, цели, потребности, задачи группы в одной ситуации);

2) субъективный фактор (личностные особенности индивида, организующего и иницирующего групповую деятельность).

Другой интересный взгляд на лидерство представлен Р.Л. Кричевским, который предложил анализировать лидерство с учетом структурных характеристик, факторов, способствующих развитию, и моделей динамики. По мнению автора, ведущая роль не обязательно подразумевает, что инициатором организации чего-либо всегда является лидер. В этом смысле лидерский потенциал состоит только из эмоциональных, моральных или профессиональных характеристик лидера (Кричевский, Дубовская, 2001). Лидерство можно определить как форму социальной активности внутри группы. Ведущий человек всегда демонстрирует активный подход к жизни и оказывает влияние на других членов группы. Лидер же выбирается в результате взаимодействия членов и при условии, что его ценности соответствуют ценностям группы, затем управляет этой группой вокруг себя и организует ее для достижения целей группы. Н.С. Жеребова определяет лидера как члена группы, который ей руководит, планирует и управляет групповыми задачами, проявляя таким образом более высокую активность, чем другие члены группы (Жеребова, 1973).

На наш взгляд, Л.И. Уманский представляет довольно всеобъемлющую интерпретацию лидерства, раскрывающую основные признаки, которые позволяют нам определить лидера (Уманский, 2004):

– первый признак – членство в группе, т.е. лидер является членом группы, он/она находится внутри группы, а не за ее пределами или выше;

– второй признак – это статус в группе, т.е. к лидеру относятся с уважением, и он имеет привилегированный статус;

– третий признак – это общие ценностные ориентации, т.е. в группе есть общие ценности, и лидер лучше всего представляет интересы группы;

– четвертый признак – власть лидера над группой, т.е. лидер способен влиять на

поведение и умы других членов группы, организовывать и управлять группой для достижения групповых целей;

– пятый признак – источник лидерства в группе.

Так как мы рассматриваем данный феномен в контексте обучения и студенческих учебных групп, важно определить, что такое студенческое лидерство. Лидерство студентов в системе высшего образования является важным фактором повышения производительности в учебе, чтобы можно было достичь главной цели образовательной среды – академического успеха учащегося. Согласно Дж. Ку, высшие учебные заведения, предоставляют студентам надлежащие образовательные программы и достигают большего успеха в учебе. Образовательная вовлеченность учащегося включает в себя несколько показателей, таких как активное участие в учебной деятельности, принятие динамики обучения, сотрудничество со сверстниками, более широкие убеждения и возможности обратной связи в процессе обучения. Несколько исследований в области академической успеваемости подтвердили эти факторы вовлеченности учащихся в академическую успеваемость (Kuh, 2001). Н. Демстер и А. Лизио определяют термин «студенческий лидер» как лицо, зачисленное в учебное заведение, которое занимает официальную должность, и отвечает за контроль над целенаправленным, совместным, основанным на ценностях процессом, который приводит к положительным изменениям в обучении. Лидерские качества учащихся могут улучшить понимание материала и повысить уровень мотивации, взаимодействуя с учебным климатом (Dempster, Lizzio, 2007). Р. Стогдилл использовал концепцию, согласно которой лидерство учащихся позволяет направлять их собственную академическую деятельность на достижение целей обучения, одновременно руководя и помогая своим сверстникам в академической деятельности. Ли-

дерские задачи студентов варьируются в зависимости от задач, предоставляемых преподавателями и/или администрацией высшего учебного заведения (Stogdill, 1974). В данном контексте, лидерство рассматривается, скорее, как руководство.

Термин «студенческое лидерство» лучше определить как лидерскую компетентность студента, позволяющую ему создавать благоприятный и общий образовательный климат, за счет использования лидерских навыков. Демонстрируя опыт лидерства, учащийся может выполнять свои обязанности в группе сверстников, принимая на себя соответствующие обязательства для достижения желаемого результата обучения в образовательной среде. Совершенно очевидно, что лидерство – это групповое явление, и все лидеры уникальны. В связи с этим, необходимо различать типы лидерства.

Итак, исходя из теоретического анализа, мы выделили основные суждения, которые легли в основу нашего исследования:

1) Инновационные форматы дистанционного обучения способствуют повышению эффективности студентов.

2) Традиционные форматы дистанционного обучения способствуют снижению эффективности студентов.

3) Студенты, проявляющие активность в организационной сфере, добиваются высокой эффективности.

4) Студенты, проявляющие активность в содержательной сфере, добиваются средней эффективности.

5) Студенты, проявляющие активность в эмоциональной сфере, добиваются низкой эффективности.

**Научные результаты и дискуссия. (Research Results and Discussion).** При рассмотрении результатов первого этапа исследования и их анализе, было проведено сравнение полученных данных по каждому показателю (активность, продуктивность, эффективность) в отдельности, затем, обобщенные результаты (рис. 1).

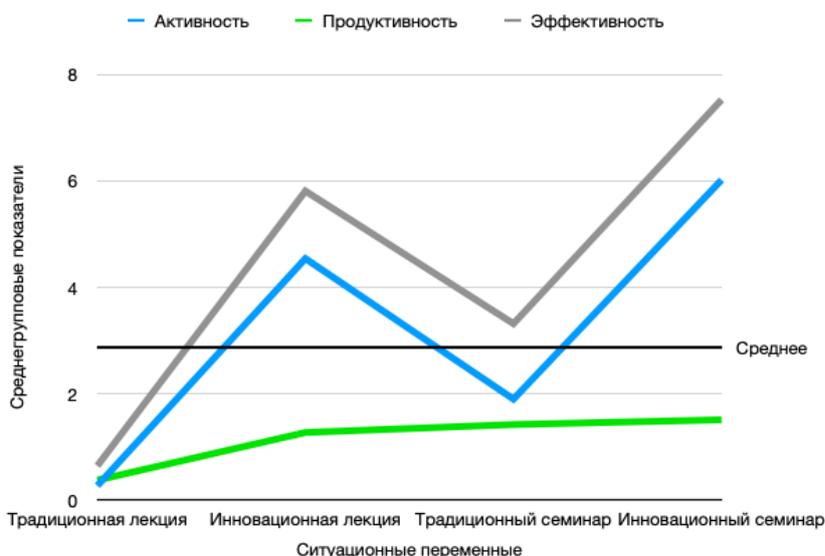


Рис. 1 Показатели активности, продуктивности и эффективности респондентов в различных ситуационных переменных

Fig. 1 Indicators of activity, productivity and efficiency of respondents in various situational variables

Результаты, представленные на рис. 1, показывают нам, что самые высокие показатели активности, продуктивности и эффективности наблюдаются в инновационном семинаре, а самые низкие – в традиционной лекции.

В инновационной лекции активность и эффективность проявлялись выше среднего, но продуктивность в данной ситуационной переменной практически не отличается от ситуационных переменных традиционного и инновационного семинара.

В традиционном семинаре показатели активности и эффективности оказались ниже среднего, но продуктивность осталась на том же уровне, что и в инновационном семинаре.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что инновационные ситуационные переменные способствуют повышению эффективности студентов в дистанционном формате обучения. И напротив, традиционные форматы обучения, способствуют снижению эффективности студентов.

В ходе проведения исследования, мы выделили следующие поведенческие индикаторы проявления лидерской активности:

- количество выступлений после обсуждения каких-либо заданий, вопросов, проблем в сессионных залах;
- выдвижение респондента в совет конференции или на роль руководителя группы;
- наличие комментариев и реакций на выполненную респондентом работу под названием «Умная книга».

С помощью кластерного анализа были выделены 4 группы респондентов. Условно назовем их следующим образом:

1. группа 1 – лидеры, проявляющие активность в организационной сфере;
2. группа 2 – лидеры, проявляющие активность в эмоциональной сфере;
3. группа 3 – лидеры, проявляющие активность в содержательной сфере;
4. группа 4 – не лидеры.

Так, нами были сформированы группы респондентов, проявляющие активность в различных сферах деятельности.

Исходя из результатов респондентов по методике «Организационно-коммуникативные роли», были определены стили групповой активности респондентов (рис. 2).



Рис. 2 Результаты респондентов по методике «Организационно-коммуникативные роли»  
 Fig. 2 Results of respondents according to the methodology of “Organizational and communicative roles”

Представленные данные показывают нам, что у первой группы преобладает роль Фасилитатора, у второй и четвертой группы – роль Медиатора, у третьей группы – роль Модератора.

Исходя из результатов респондентов по методике «Профессионально-управленческие роли», были определены руководящие роли респондентов (рис. 3).



Рис. 3 Результаты респондентов по методике «Профессионально-управленческие роли»  
 Fig. 3 Results of respondents according to the methodology of “Professional and managerial roles”

Так, данные, представленные на рис. 3, показывают нам, что первой группе в большей степени соответствует роль Организатора, второй и четвертой группе – роль Руководителя, а третьей – роль Управленца.

Исходя из результатов респондентов по методике «Стили реагирования на изменения», были определены основные типы респондентов, которые могут столкнуться с ситуацией неопределенности (рис. 4).

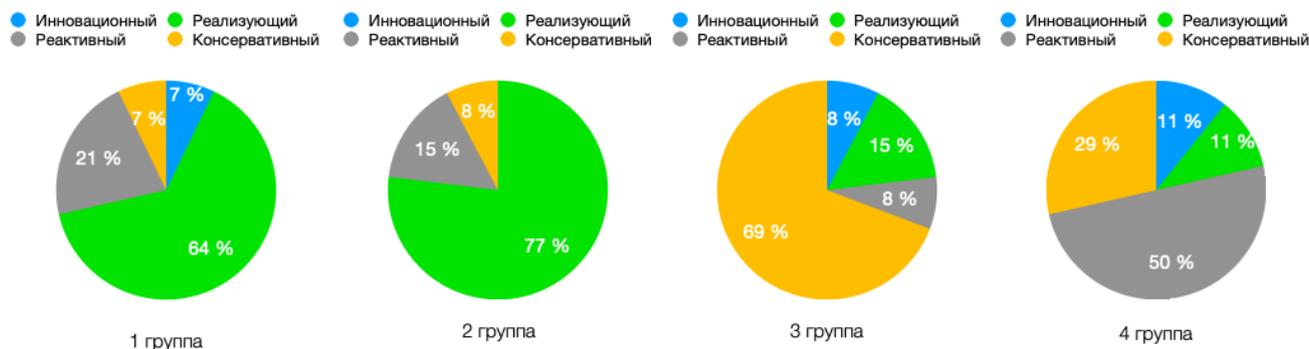


Рис. 4 Результаты респондентов по методике «Стили реагирования на изменения»  
 Fig. 4 Results of respondents using the “Styles of responding to changes” methodology

На рис. 4 показано, что первой и второй группе в большей степени соответствует реализующий стиль реагирования на изменения, второй – Консервативный, а третьей – Реактивный.

Исходя из представленного анализа можно составить следующие формулы:

–1 группа: Фасилитаторы – Организаторы – Реализующий стиль;

–2 группа: Медиаторы – Руководители – Реализующий стиль;

–3 группа: Модераторы – Управленцы – Консервативный стиль;

–4 группа: Медиаторы – Руководители – Реактивный стиль.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Респонденты первой группы чаще всего принимали активное участие в организационной сфере учебной деятельности.

2. Респонденты второй группы чаще всего принимали активное участие в эмоциональной сфере учебной деятельности.

3. Респонденты третьей группы чаще всего принимали активное участие в содержательной сфере учебной деятельности.

4. Респонденты четвертой группы не принимали участие в различных сферах деятельности.

Исходя из этого, мы сравнили показатели эффективности респондентов 4-х групп. Результаты сравнения представлены на рис. 5.

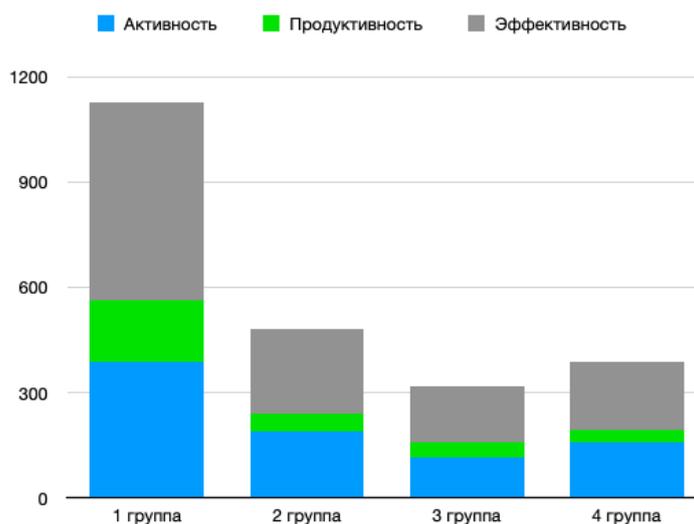


Рис. 5 Результаты активности, продуктивности и эффективности респондентов в четырех группах

Fig. 5 Results of activity, productivity and efficiency of respondents in four groups

Так, на рис. 5 мы видим, что наибольшая эффективность отмечена у респондентов первой группы, а наименьшая – у респондентов третьей группы. Также, у респондентов второй и четвертой группы – эффективность ниже среднего.

Исходя из результатов, можно заметить, что традиционные формы дистанционного обучения снижают эффективность студентов. Данный эффект связан с тем, что в

традиционной лекции и в традиционном семинаре практически отсутствовала возможность для проявления высокой студенческой активности и продуктивности. В традиционной лекции у учащихся не было возможности задавать вопросы преподавателю, комментировать излагаемый доклад и обсуждать какие-либо вопросы, ведь преподаватель был сконцентрирован только на изложении учебного материала и не обращал внимание на

чат. При этом, важно отметить, что преподавателя никто из студентов не перебивал (используя микрофон), что говорит нам о некотором уважении к лектору со стороны студентов. Также, студенты не обратили внимание на то, что в течении какого-то времени (20 минут) слайды на экранах не менялись. Таким образом, студенты не были полностью включены в занятие, и лекция прошла в фоновом режиме.

В традиционном семинаре можно наблюдать эффективность студентов ниже среднего уровня, при этом часть из них были включены в занятие (выступали в роли спикеров или состояли в совете конференции). Во время данной формы занятия, студенты практически не задавали вопросы после докладов, что может говорить нам об отсутствии включенности. Скорее всего, во время выступления других групп, студенты были заняты другими делами. Лишь на оповещения ведущего о том, что пора реагировать на доклады коллег (аплодисменты и голосования), студенты были активизированы и включены в занятие. Таким образом, часть донной формы дистанционного обучения прошла в фоновом режиме.

Инновационные формы дистанционного обучения показали высокую эффективность студентов. Исходя из представленного анализа, можно заметить, что наибольшая активность и эффективность наблюдалась при инновационном семинаре. А именно, преподаватель предоставлял студентам возможность для высказывания своих мнений, дискутировал на различные учебные темы, рассказывал истории из практического опыта и вовлекал студентов в индивидуальные и групповые задания (решение кейсов, ответы на вопросы и т.п.). Студенты не только получали знания, зафиксированные в учебной программе, но и участвовали в совместной творческой деятельности, которая была направлена на решение сложных неоднозначных проблемных вопросов. В данной форме дистанционного обучения присутствовали всевозможные интерактивные инструменты для индивидуальной и групповой

работы (Miro, Menti, сессионные залы), двусторонняя коммуникация между преподавателем и студентами. Таким образом, с помощью активных методов обучения, студенты были включены в занятие и принимали активное участие в дискуссиях/обсуждениях/работе в группах и т.п.

В инновационной лекции также можно наблюдать достаточно высокую эффективность студентов (выше среднего). Подчеркнем, что во время данной формы дистанционного обучения, были реализованы всевозможные интерактивные инструменты для индивидуальной работы (Menti, Googleform), двусторонняя коммуникация между преподавателем и студентами, а также различные форматы индивидуальной работы (ответы на вопросы, голосования, промежуточная аттестация). Таким образом, с помощью активных методов обучения, студенты были включены в занятие и принимали участие в дискуссиях/обсуждениях.

Подобные результаты были получены в исследовании М.Н. Крыловой. Автор в своей работе пишет о том, что в традиционных формах обучения, роль лидера занимает преподаватель, поэтому студенты не ориентированы на то, чтобы проявлять активность и продуктивность. Напротив, в интерактивных формах обучения, преподаватель выполняет функцию помощника/консультанта, поэтому студенты нацелены на проявление своей активности и продуктивности (Крылова, 2016).

Основываясь на анализе, представленном выше, можно выделить доминирующие роли в каждой группе студентов:

1) Фасилитаторы – Организаторы с Реализующим стилем реагирования на изменения.

Так, студенты данной группы свойственно проявлять свою активность в организационной сфере деятельности, к которой можно отнести - создание четкого плана для решения тех или иных задач, четкий регламент и наличие некоторых правил. То есть, если преподаватель требует отмечаться после перерыва в каком-либо пространстве (чат в Zoom, чат в Telegram и т.п.), то именно сту-

денты данной группы будут всегда подчиняться этому правилу. Также, если преподаватель требует ответ на вопрос, то данные студенты будут отвечать даже в том случае, если ответ не имеет никакого содержания.

Достаточно часто, благодаря своей организационной компетентности, студенты заслуживают авторитет среди сверстников, которые в дальнейшем выдвигают их на лидерские позиции (лидер проектной группы – подготовка доклада и/или иного учебного проекта, лидер учебной конференции – совет конференции).

Так как у студентов данной группы преобладает реализующий стиль реагирования на изменения, можно предположить, что студенты готовы к неопределенным ситуациям и с легкостью справляются с возникшими проблемами. В нашем случае данный эффект можно наблюдать в успешном освоении новых интерактивных платформ (Miro, Menti). То есть, чаще всего, именно студенты с данным типом реагирования на изменения, помогли своим коллегам создавать стикеры в Miro и/или голосовать на платформе Menti.

Со стороны преподавателя, студенты данной группы ждут четкий план занятия, следование регламенту, понятную инструкцию к заданиям, а также некоторые правила (приветствие перед началом занятия, отчет о прохождении того или иного теста, знаковые аплодисменты после выступления коллег).

2) Медиаторы – Руководители с Реализующим стилем реагирования на изменения.

Студенты данной группы нуждаются в эмоционально-личностном контакте со своими коллегами, а также с преподавателем. Очень часто, студенты включают камеру в дистанционном формате обучения, и нуждаются в анализе невербалики. Также, студентами было отмечено, что медиаторы лучше справляются с конфликтами внутри студенческих учебных групп (частные случаи). Неотъемлемой частью занятий является рефлексия во время завершения, в которой студенты часто обращают внимание на свои эмоции, чувства и ощущения от учебного занятия.

Достаточно часто, благодаря своей эмоциональной компетентности, студенты заслуживают авторитет среди сверстников, которые в дальнейшем выдвигают их на лидерские позиции (лидер проектной группы – подготовка доклада и/или иного учебного проекта, лидер учебной конференции – совет конференции) и положительно оценивают работы данных студентов (задание «Умная книга»).

Так как у респондентов данной группы преобладает реализующий стиль реагирования на изменения, можно предположить, что студенты готовы к неопределенным ситуациям и с легкостью справляются с возникшими проблемами (технические сбои и/или работа на новых платформах).

Со стороны преподавателя, студенты данной группы ждут возможности для работы в группах, включенные камеры, а также рефлексию после каждого занятия.

3) Модераторы – Управленцы с Консервативным стилем реагирования на изменения.

Студентам данной группы очень важно показать свои интеллектуальные способности в решении различных кейсов, ответах на вопросы от преподавателя, а также в обсуждении проблемных вопросов в студенческих учебных группах. Важно отметить, что студенты данной группы нуждаются в оценке своих экспертных позиций преподавателем с дальнейшей дискуссией. Нами было отмечено, что именно модераторы чаще всего отвечают на вопросы преподавателя с помощью микрофона для того, чтобы их ответы получились более содержательными. Также, они не обращают внимание на инструкции преподавателя (к примеру, лектор попросил ответить на вопрос, используя чат в Zoom), а скорее действуют интуитивно и ориентируясь лишь на свои удобства и предпочтения. В сессионных залах (работа в группах) модераторы выдвигают свою экспертную позицию и скептически относятся к иным позициям.

Благодаря полученному авторитету среди других студентов, модераторы вызывают некоторый интерес, но при этом их окружение не проявляет желания выдвигать

их (модераторов) на лидерские позиции (лидер проектной группы – подготовка доклада и/или иного учебного проекта, лидер учебной конференции - совет конференции). Несмотря на это, именно студенты данной группы получили большое количество содержательных комментариев на выполненное задание «Умная книга».

Так как студенты данной группы обладают консервативным стилем реагирования на изменения, можно сделать вывод о том, что они не готовы подстраиваться под чьи-то правила, адаптироваться к различным изменениям и с легкостью проявлять себя в ситуации неопределенности. Т.е. им достаточно сложно работать в Miro без предварительной и/или последовательной консультации. Также, они задают дополнительные вопросы к инструкциям (работа в Menti, Miro, прохождение промежуточной аттестации в Google-form) и слабо подчиняются общим правилам/инструкциям.

Со стороны преподавателя, студенты данной группы ждут четкие инструкции, ответы на их вопросы, а также возможность для обсуждения учебных вопросов/задач/кейсов и дальнейшие дискуссии. Еще раз подчеркнем, что им важно одобрение со стороны преподавателя относительно их экспертной позиции/мнения, а также выработка авторитета среди коллег.

4) Медиаторы – Руководители с Реактивным стилем реагирования на изменения

Исходя из проведенного исследования, студенты данной группы не являются лидерами. Т.е. они не показывали лидерские качества в ситуациях, где была предоставлена возможность для их проявления. Несмотря на это, было отмечено, что они с удовольствием высказывались во время рефлексии, а также включали камеры, если это требовал преподаватель. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что модераторам данной группы также важен эмоционально-личностный контакт с преподавателем и студентами.

Было отмечено, что студенты данной группы более пассивны в сессионных залах. Они высказывают свое мнение только в том случае, если его требуют другие участники

группы и/или преподаватель. Также, они реже всех включают камеры и чаще всего для ответа пользуются микрофоном. Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенты, имеющие данные роли в меньшей степени включены в занятие и не готовы участвовать в обсуждении. На наш взгляд, это связано с тем, что среди студентов всего учебного курса были более сильные лидеры (скорее всего, из 2-й группы), которые своей лидерской активностью снижали проявление инициативности медиаторов данной группы.

Стоит заметить, что по сравнению со второй группой, данные студенты обладают реактивным стилем реагирования на изменения. Это означает, что они с некоторым скептицизмом относятся к различным ситуациям неопределенности и с наиболее меньшей легкостью переносят ситуации каких-либо изменений. Данный эффект можно было наблюдать при групповой работе на платформе Miro, когда они не могли работать на виртуальной доске, ссылаясь на технические проблемы. Также, студенты данной группы меньше всех отвечали на вопросы преподавателя, когда на слайде была продемонстрирована инструкция о том, что свой ответ необходимо зафиксировать в чате. Таким образом, можно сделать вывод, что не-лидеры в меньшей степени готовы принимать чьи-то правила и/или инструкции.

Важно отметить, что данные студенты были одни из первых, кто в сроки выполнял тестирование, которое в дальнейшем определило их роли. Этот факт указывает на то, что им важно понять свои сильные и слабые стороны, ориентацию своего возможного вектора карьеры, а также саморефлексию.

Со стороны преподавателя, студенты данной группы ждут рефлексию после каждого занятия, но им скорее некомфортно работать с людьми, чьи лидерские качества выражаются сильнее. Также, студенты данной группы не воспринимают любые инструкции от преподавателя всерьез. Несмотря на это, им важно иметь почву для саморефлексии. Скорее всего, они привыкли к сформированному ведению учебных занятий в дистанционном формате и не готовы подстраиваться под другие.

Некоторые из полученных результатов также были показаны в исследовании Е.П. Измайлова, Н.Д. Голубевой и Е.С. Климовой. Авторы продемонстрировали влияние степени тревожности на уровень усвоения учебного материала студентами (Измайлов, Голубева, Климова, 2020). Так, студенты с высокой тревожностью, имеют низкие показатели усвоения учебного материала. Безусловно, если погружать студентов в неизвестные для них платформы и ситуации, степень тревожности будет возрастать, что приведет к неплодотворным образовательным исходам. Несмотря на это, часть студентов без особых проблем готовы справляться с неопределенностью, адаптироваться к новым ситуациям и быстро учиться. Методика «Стили реагирования на изменения» показала нам, что студенты с реализующим стилем способны с легкостью осваивать новые цифровые инструменты для прохождения учебного занятия и проявлять высокую активность, продуктивность и эффективность. Студенты с консервативным и реактивным стилями реагирования на изменения напротив, не готовы адаптироваться под новые ситуации, обучаться работать на новых цифровых платформах и показывать высокую активность, продуктивность и эффективность.

Несмотря на это, стоит сказать, что не все темы любого занятия можно перевести в какую-либо форму, так как иногда учебная тема подразумевает под собой большое количество теоретического материала, а другая, напротив, практической отработки.

**Заключение (Conclusions).** Изучив научную литературу, которая затрагивает тему данной работы, можно сделать вывод о том, что проблема дистанционного формата обучения и лидерства в учебных студенческих группах на сегодняшний день является актуальной как в области научной психологии (исследования в сфере педагогики и социальной психологии), так и в опыте реальной жизненной практики – в сфере андрагогики, студенческого лидерства и пр. Благодаря проведенному исследованию, наши гипотезы частично подтвердились.

Перейдем к основным выводам:

1. Традиционные формы дистанционного обучения в меньшей степени дают студентам возможность для проявления активности и продуктивности. Исходя из этого, они способствуют снижению эффективности студентов.

2. Инновационные формы дистанционного обучения предоставляют студентам возможность для проявления активности и продуктивности. Исходя из этого, они способствуют повышению эффективности студентов.

3. Студенты, проявляющие активность в организационной сфере деятельности, чаще всего будут следовать инструкциям и правилам преподавателя, выступать перед аудиторией, защищая интересы/мнения группы, иметь авторитет среди других студентов, а также активно принимать участие в различных учебных проектах и организации групповой деятельности. Тем самым, демонстрируя организационную компетентность, данные студенты способны проявлять наибольшую эффективность.

4. Студенты, проявляющие активность в содержательной сфере деятельности, чаще всего будут игнорировать различные инструкции и правила, но при этом участвовать в групповых дискуссиях, отвечать на вопросы преподавателя, высказывать свою точку зрения и иметь авторитет среди студентов, каждый раз демонстрируя и защищая свою экспертную позицию. Несмотря на это, данные студенты способны проявлять низкую эффективность.

5. Студенты, проявляющие активность в эмоциональной сфере деятельности, чаще всего ориентированы на эмоционально-личностные контакты с преподавателем и другими студентами. Они с легкостью разрешают внутригрупповые конфликты, обеспечивают эмоционально комфортные условия для групповой учебной деятельности, благодаря чему имеют авторитет среди студентов. Демонстрируя эмоциональную компетентность, данные студенты способны проявлять среднюю эффективность.

Таким образом, нам удалось экспериментально доказать, как разнонаправленно

могут влиять ситуационные переменные (которые в нашей работе выступают формами дистанционного обучения) на эффективность лидеров в студенческих учебных группах.

### Список литературы

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика преподавания языков. М.: ИКАР, 2009. 448 с.

Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2004. 290 с.

Базаров Т.Ю. Дистанционное обучение: организация опосредованного общения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 51-56.

Варчев А.Э. Социально-психологические особенности современной студенческой учебной группы: Дис. канд. психолог. наук. М., 2003. 207 с.

Воронина Д. К. К вопросу о междисциплинарной интеграции учебных дисциплин «Информатика» и «Английский язык» на основе анализа требований Федерального государственного образовательного стандарта // Педагогика и психология образования. 2020. № 4. С. 81-90.

Дубовская Е.М. Влияние лидера на сверстников в юношеских группах: Дис. канд. психолог. наук. М., 1984. 178 с.

Жеребова П.С. Лидерство в малых группах как объект социально-психологического исследования. Руководство и лидерство (опыт социально-психологического исследования). 1973. С. 54-63.

Измайлов Е.П., Голубева Н.Д., Климова Е.С. Оценка степени усвоения учебного материала студентами на курсе математики при дистанционном обучении // Известия Самарского научного центра РАН. 2020. № 22(20). С. 34-39.

Корнеев А.Н., Толоконникова Е.В. Дистанционное обучение: будущее развития образования. Учебно-методическое пособие. М.: Мир науки, 2019. 88 с.

Костина Е.А., Соболева Ж.С. Теоретическое осмысление сущности и структуры понятий «педагогическая технология», «технологизация образовательного процесса», «адаптивность», «критерии адаптивности» в рамках вузовского иноязычного образования, гуманитарных исследований // Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 49-56.

Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс. 2001. 318 с.

Крылова М.Н. Интерактивные методы в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом университете // Перспективы науки и образования. 2016. № 4. С. 39-46.

Остапенко И.А., Крылова М.Н. Педагогика высшего образования: учебное пособие. Зерноград: АЧИ, 2017. 177 с.

Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 351 с.

Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Издательский дом «Академия», 2006. 393 с.

Полат Е.С., Бухаркина Н.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Издательский дом «Академия». 2004. 434 с.

Смирнова О.М., Балычева М.Б. Постмодернизм и технологическая эффективность образования – плюсы и минусы // Наука, образование, молодежь в современном мире. 2016. С. 141-146.

Созонтова Е.А. Об оценке эффективности применения дистанционных технологий в вузе при изучении математики // Современные проблемы науки и образования. 2020. №2. С. 63-71.

Уманский А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства: дис. д-ра педагог. наук. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова. 2004. 318 с.

Филонов Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития. М.: Гос НИИ семьи и воспитания. 2000. 160 с.

Щукин А.С., Чупров Л.Ф. Ретивальная коммуникация и информационные технологии в психологической практике // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2014. №3-4. С. 51-59.

Adedokun, O., Carleton, P., L., Henke, J. and Burgess, W. Student perceptions of a 21st Century learning space // Journal of Learning Spaces. 2017. V. 6. №1. P. 1-13.

Andrews T., Steel C. Physical and Virtual Learning Spaces in Higher Education. PA: IGI Global. 2012. 358 p.

Barbera E., Gros B. Paradox of time in research on educational technology // Time & Society. 2014. V. 24. № 1. P. 96-108.

Becker L., Denicolo P. Teaching in higher education. London: Sage Publications, 2013. 176 p.

Carnell B. Connecting physical university spaces with research-based education strategy // Journal of Learning Spaces. 2017. V. 6 № 2. P 1-12.

Dempster N., Lizzio A. Student leadership: Necessary research // *Australian Journal of Education*. 2007. V. 51. № 3. P. 276-285.

Distance learning during self-isolation: comparative analysis / Kvashko L. P., Aleksandrova L. G., Shesternina V. V., Erdakova L. D., Kvashko V. V. // *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. V. 1691. P. 1-7.

Ellis R., Goodyear P. Models of learning space: Integrating research on space, place & learning in higher education // *Review of Education*. 2016. V. 4. № 2. P. 149-191.

Ertle F., Grundgeiger T., Mengelkamp Ch., Held V. E-Learning vs. E-Learning with Hands-on: An Experimental Study to Improve Clinical Skills // *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*. 2017. V. 61. № 1. P. 660-661.

Fiedler F.E. *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill, 1967. 310 p.

Fisher K. Revoicing classrooms: A spatial manifesto // *FORUM*. 2004. V. 46. № 1. P. 36-38.

Kang Y. J., Ritzhaupt A.D. A Job Announcement Analysis of Educational Technology Professional Positions: Knowledge, Skills and Abilities // *Journal of Educational Technology Systems*. 2015. V. 43. № 3. P. 231-256.

Kuh G. D. Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement // *The Magazine of Higher Learning*. 2001. V. 33. № 3. P. 10-17.

Mulcahy D., Morrison C. Reassembling 'innovative' learning environments: Affective practice and its politics // *Educational Philosophy and Theory*. 2017. V. 49. №8. P. 749-758.

Race P. *Making learning happen: a guide for post-compulsory education*. London: Sage Publications, 2005. 304 p.

Stogdill R.M. *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press, 1974. 613 p.

### References

Asimov, E.G. and Shchukin, A.N. (2009), *Novy slovar metodicheskikh terminov i ponjatij. Teorija i praktika prepodavaniya jazykov* [A new dictionary of methodological terms and concepts. Theory and practice of language teaching], IKAR, Moscow, Russia.

Andreeva, G.M. (2004), *Sotsialnaya psikhologiya* [Social Psychology], Aspect Press, Moscow, Russia.

Bazarov, T.Yu. (2017), "Distance learning: organization of indirect communication", *Psychopedagogy in law enforcement agencies*, 2 (69), 51-56. (In Russian).

Varchev, A.E. (2003), Socio-psychological features of the modern student study group, Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Voronina, D. K. (2020), "On the issue of interdisciplinary integration of academic disciplines "Computer Science" and "English" based on the analysis of the requirements of the Federal State Educational Standard", *Pedagogy and psychology of education*, 4, 81-90. (In Russian).

Dubovskaya, E.M. (1984), The influence of a leader on peers in youth groups, Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Zherebtsova, P.S. (1973), "Leadership in small groups as an object of socio-psychological research", *Leadership and leadership*, 54-63. (In Russian).

Izmailov, E.P., Golubeva, N.D. and Klimova, E.S. "Assessment of the degree of assimilation of educational material by students in the course of mathematics in distance learning", *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 22(20), 34-39. (In Russian).

Korneev, A.N. and Tolokonnikova, E.V. (2019), *Distantionnoe obuchenie: budushhee razvitija obrazovaniya. Uchebno-metodicheskoe posobie* [Distance learning: the future of education development. Educational and methodical manual], The world of science, Moscow, Russia.

Kostina, E. A. and Soboleva, J. S. (2020), "Theoretical understanding of the essence and structure of the concepts of "pedagogical technology", "technologization of the educational process", "adaptability", "criteria of adaptability" in the framework of university foreign language education, humanitarian studies", *Pedagogy and psychology*, 3, 49-56. (In Russian).

Krichevsky, R.L. and Dubovskaya, E.M. (2001), *Sotsial'naja psikhologija maloj gruppy: uchebnoe posobie dlja vuzov* [Social psychology of a small group: a textbook for universities], Aspect Press, Moscow, Russia.

Krylova, M.N. (2016), "Interactive methods in teaching humanities at a technical university", *Prospects of science and education*, 4, 39-46. (In Russian).

Ostapenko, I.A. and Krylova, M.N. (2017), *Pedagogika vysshego obrazovaniya: uchebnoe posobie* [Pedagogy of higher education: textbook], ACHI, Zernograd, Russia.

Parygin, B.D. (1971), *Osnovy sotsialno-psikhologicheskoy teorii* [Fundamentals of socio-psychological theory], Thought, Moscow, Russia.

Polat, E.S. (2006), *Pedagogicheskie tekhnologii distantsionnogo obuchenija* [Pedagogical technologies of distance learning], Publishing House "Academy", Moscow, Russia.

Polat, E. S., Bukharkina, N.Yu. and Moiseeva, M.V. (2004), *Teorija i praktika distantsionnogo obuchenija* [Theory and practice of distance learning], Publishing House "Academy", Moscow, Russia. (In Russian)

Smirnova, O.M. and Balycheva, M.B. (2016), "Postmodernism and technological efficiency of education – pros and cons", *Science, education, youth in the modern world*, 141-146. (In Russian).

Sozontova, E.A. (2020), "On the evaluation of the effectiveness of the use of distance technologies in higher education in the study of mathematics", *Modern problems of science and education*, 2, 63-71. (In Russian).

Umansky, A. L. (2004), Pedagogical support of children's leadership. Abstract of Ph.D. dissertation, Kostroma, Russia. (In Russian)

Filonov, G. N. (2000), *Vospitanie kak sotsialno-pedagogicheskij fenomen. Strategija razvitiija* [Education as a socio-pedagogical phenomenon. Development strategy], State Research Institute of Family and Upbringing, Moscow, Russia.

Shchukin, A.S. and Chuprov, L.F. (2014), "Retial communication and information technologies in psychological practice", *Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 3-4, 51-59. (In Russian).

Adedokun, O., Carleton, P., L., Henke, J. and Burgess, W. (2017), "Student perceptions of a 21st Century learning space", *Journal of Learning Spaces*, 6 (1), 1-13. (In USA).

Andrews, T. and Steel, C. (2012), *Physical and Virtual Learning Spaces in Higher Education*, IGI Global, Pennsylvania, USA.

Barbera, E. and Gros, B. (2014), "Paradox of time in research on educational technology", *Time & Society*, 24 (1), 96-108. (In USA).

Becker, L. and Denicolo, P. (2013), *Teaching in higher education*, Sage Publications, London, UK.

Carnell, B. (2017), "Connecting physical university spaces with research-based education strategy", *Journal of Learning Spaces*, 6 (2), 1-12. (In UK).

Dempster, N. and Lizzio, A. (2007), "Student leadership: Necessary research", *Australian Journal of Education*, 51 (3), 276-285. (In Australia).

Ellis, R. and Goodyear, P. (2016), "Models of learning space: Integrating research on space, place & learning in higher education", *Review of Education*, 4 (2), 149-191. (In Great Britain).

Ertle, F., Grundgeiger, T., Mengelkamp, Ch. and Held, V. (2017), "E-Learning vs. E-Learning with Hands-on: An Experimental Study to Improve Clinical Skills", *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 61 (1), 660. (In USA).

Fiedler, F.E. (1967), *A Theory of Leadership Effectiveness*, McGraw-Hill, New York, USA.

Fisher, K. (2004), "Revoicing classrooms: A spatial manifesto", *FORUM*, 46 (1), 36-38. (In USA).

Kang, Y.J. and Ritzhaupt, A.D. (2015), "A Job Announcement Analysis of Educational Technology Professional Positions: Knowledge, Skills and Abilities", *Journal of Educational Technology Systems*, 43 (3), 231-256. (In USA).

Kuh, G.D. (2001), "Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement", *The Magazine of Higher Learning*, 33 (3), 10-17. (In USA).

Kvashko, L.P., Aleksandrova, L.G., Shesternina, V.V., Erdakova, L.D. and Kvashko, V.V. (2020), "Distance learning during self-isolation: comparative analysis", *Journal of Physics: Conference Series*, 1691, 1-7. (In USA).

Mulcahy, D. and Morrison C. (2017), "Reassembling 'innovative' learning environments: Affective practice and its politics", *Educational Philosophy and Theory*, 49 (8), 749-758. (In Australia).

Race, P. (2005), *Making learning happen: a guide for post-compulsory education*, Sage Publications, London, UK.

Stogdill, R.M. (1974), *Handbook of leadership: A survey of theory and research*, Free Press, New York, USA.

**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:**

**Базаров Тахир Юсупович**, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; член Экспертного совета Российского психологического общества; научный руководитель Московской школы практической психологии Московского института психоанализа.

**Коткова Алина Романовна**, аспирантка 1-го года обучения факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

**About the authors:**

**Takhir Yu. Bazarov**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University;

member of the Expert Council of the Russian Psychological Society; Scientific Director of the Moscow School of Practical Psychology of the Moscow Institute of Psychoanalysis.

**Alina R. Kotkova**, Post-graduate Student of the 1st year of study at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University.

УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-8

Чагина А.В. 

## Особенности самопрезентации российских учителей с разным уровнем эмпатии

Костромской государственный университет,  
ул. 1 Мая, д. 14, г. Кострома, 156000, Россия  
alinachagina90@gmail.com

*Статья поступила 12 сентября 2022; принята 12 декабря 2022;  
опубликована 30 декабря 2022*

**Аннотация.** *Введение.* В профессиональной деятельности современному педагогу необходимо овладевать новыми формами и методиками эффективной коммуникации. Проблема самоэффективности учителей и успешных тактик самопрезентации является весьма актуальной. В этой связи становится важным изучение взаимосвязи эмпатии со стратегиями самопрезентации и учительскими стилями у школьных учителей. *Целью статьи* являлось определение связи эмпатии с тактиками самопрезентации учителей. *Основные методики исследования* – «Шкала эмпатии учителей» (Wang, et al, 2022) и опросник «Шкала тактик самопрезентации» (Lee, et al, 1999). Дополнительно использовался опросник «Шкала учительские роли» (Stojiljković, et al, 2012). В опросе приняло участие 116 учителей из регионов России, 94,5% из них – женщины. Для обработки данных использовалась программа SPSS 19.0. *Результаты исследования:* наиболее распространенными тактиками самопрезентации у российских учителей являются «извинение», «пример для подражания» и «отречение». К числу наименее популярных относятся «запугивание», «негативная оценка других», «преувеличение своих достижений». Тактики самопрезентации оказались ассоциированы с уровнем эмпатии: наиболее тесная взаимосвязь выявлена с тактиками «аттрактивное поведение» и «просьба/мольба». Тактики самопрезентации также оказались взаимосвязаны с учительскими ролями: педагогическая роль взаимосвязана с тактиками «препятствование самому себе» и «сообщение своих достижений», а также «пример для подражания». Мотивационная роль взаимосвязана с тактикой «препятствование самому себе», когнитивно-диагностическая роль взаимосвязана с тактикой «пример для подражания». Роль в аффективном взаимодействии взаимосвязана с тактиками самопрезентации: «оправдание с отрицанием ответственности», «оправдание с принятием ответственности», а также с «желанием / старанием понравится». *Выводы:* наиболее предпочитаемые стратегии самопрезентации у российских учителей – это уклонение как уход от ответственности и избегание решительных действий и аттрактивное поведение как поведение, вызывающее благоприятное впечатление о субъекте самопрезентации. Это необходимо принимать во внимание при выстраивании работы с учителями в системе школьного образования.

**Ключевые слова:** эмпатия; тактики самопрезентации у учителей; средняя школа; учительские роли; российские учителя

**Информация для цитирования:** Чагина А.В. Особенности самопрезентации российских учителей с разным уровнем эмпатии // Научный результат. Педагогика и

психология образования. 2022. Т.8. №4. С. 102-114. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-8.

A.V. Chagina 

## Features of self-presentation of Russian teachers with different levels of empathy

Kostroma State University,  
14 1st Maya Str., 156000, Kostroma, Russia  
alinachagina90@gmail.com

*Received on September 12, 2022; accepted on December 12, 2022;  
published on December 30, 2022*

**Abstract. Introduction.** The modern educator needs to master new forms and methods of effective communication in his or her professional life. The problem of teachers' self-efficacy and successful self-presentation tactics is very relevant. In this regard, it becomes productive to study the relationship of empathy with self-presentation strategies and teaching styles among school teachers. *The purpose of the article* was to determine the relationship of empathy with the tactics of self-presentation of teachers. *The main research methods* are the “Teacher Empathy Scale” (Wang, et al, 2022), the questionnaire “Teacher Roles Scale” (Stojiljković, et al, 2012) and the questionnaire “Scale of self-presentation tactics” (Lee, et al, 1999). 116 teachers from the regions of Russia took part in the survey, 94.5% of them were women. SPSS 19.0 programs were used for data processing. *Research results:* the most common tactics of self-presentation among Russian teachers are apology, role model and renunciation. Among the least popular are bullying, negative evaluation of others, exaggeration of their achievements. The tactics of self-presentation were associated with the level of empathy: the closest relationship was revealed with the tactics of “attractive behavior” and “request/ plea”. The tactics of self-presentation turned out to be interrelated with the teaching roles: the pedagogical role is interconnected with the tactics of “hindering oneself” and “communicating one's achievements”, as well as “an example to follow”. The motivational role is interconnected with the tactics of “hindering oneself”, the cognitive-diagnostic role is interconnected with the tactics of “role model”. The role in affective interaction is interrelated with the tactics of self-presentation: “justification with denial of responsibility”, “justification with acceptance of responsibility”, as well as with “desire/effort to please”. *Conclusions:* the most preferred strategies of self-presentation among Russian teachers are avoidance as evasion of responsibility and avoidance of decisive actions and attractive behavior as behavior that causes a favorable impression of the subject of self-presentation. This should be taken into account when building work with teachers in the school system.

**Keywords:** empathy; tactics of self-presentation in teachers; secondary school; teacher roles; Russian teachers

**Information for citation:** A.V. Chagina (2022), “Features of self-presentation of Russian teachers with different levels of empathy”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (4), 102-114, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-8.

**Введение (Introduction).** Эмпатия, являясь предиктором социально-ответствен-

ного сознания (Дейнека, 2013) и просоциального поведения (Максименко, Пичугина,

2012), способствует не только сопереживанию, но и готовности помочь (Ильин, 2000). В работе современного учителя (Духанина, et al, 2014) эмпатия играет важную роль, обеспечивая развитие мотивации учащегося (Духанина, 2009) и его достижений, формируя особое отношение коллег и родительского сообщества (Духанина, 2016).

Учителя в ходе образовательного процесса должны понимать своих учеников, их образ мыслей и эмоциональные состояния. Поэтому эмпатия является весьма значимой личностной характеристикой учителя.

Эмпатические проявления в коммуникационной деятельности педагогов реализуются посредством презентационных тактик, создающих имидж учителю и влияющих на впечатление о школе. В этой связи развитие навыков самопрезентации и эмоционального интеллекта у учителей становится важной психолого-педагогической задачей, а изучение взаимосвязи между этими феноменами – одной из значимых исследовательских проблем.

**Теоретическая основа (Theoretical basis).** Пионерная концепция эмпатии была сформулирована Т. Липпсом (1885). Под эмпатией он понимал восприятие человеком объекта с проекцией на свое эмоциональное состояние с испытанием переживаний (негативных или позитивных). Р. Хоган (Hogan, 1969) позже описал эмпатию как образное восприятие состояния ума другого человека без фактического переживания чувств другого. Дж. Гилфорд использовал понятие эмпатии для указания способности личности предсказывать, оценивать психологические склонности человека, его мысли и чувства как свои собственные (Guilford, 1959). А. Меграбян и Н. Эпштейн (Mehrabian, Epstein, 1972) определяли эмпатию как повышенную отзывчивость на эмоциональный опыт другого человека. Эмпатия определялась также как забота о других людях и желания им помочь (Hoffman, 1978), а также знание того, что другой человек думает или чувствует (Davis, 1983).

Различают два основных компонента эмпатии: когнитивный (понимание мыслей и

чувств других людей и способность принимать их точку зрения) и аффективный компонент (соответствующий эмоциональный опыт наблюдателя и реакция на эмоциональное состояние другого человека) (Johnson, et al, 1983).

Как полагают П. Моукорпс и Р. Бассоул, эмпатия – воображаемая транспозиция в когнитивной проекции другого, способствующая открытию новых аспектов и значений (Maucorps, Bassoul, 1961). По мнению Р. Гергинеску, эмпатия представляет собой не просто абстрактное дедуктивное знание или импрессионистскую интуицию, но и когнитивное намерение, обладающее волей участия, усилием воображения, попыткой предвосхищения, указывающей на понимание эго другого (Gherghinescu, 2001).

Д. Гоулман (Goulman, 1995) выделил три вида эмпатии: когнитивную эмпатию как способность понять, что чувствуют люди и почему они думают соответствующим образом; эмоциональную (или аффективную) – как способность проектировать на себя чужие чувства; сострадательную (эмпатическая забота) – как умение разделять чувства других.

Д. Купер (Cooper, 2002) типологизировал следующие виды эмпатии: устойчивую (образующуюся в длительном периоде), относительную (формирующуюся во временных группах), и лжеэмпатию (поверхностное выражение своих эмоций и чувств и распознавание эмоций другого).

От дефиниции и выделенных разными авторами классификаций эмпатии перейдем к рассмотрению результатов их эмпирических исследований и выявленным взаимосвязям. Так, А. Вакабаяши с коллегами (Wakabayashi, et al, 2006), основываясь на дихотомической модели «эмпатия-систематизация» (E-S), опросили 1761 студента и обнаружили половые различия: девушки набрали значительно больше баллов, чем юноши по шкале EQ (коэффициент эмпатии), в то время как юноши набрали больше баллов по шкале SQ (коэффициент систематизации). Кроме того, были обнаружены и значимые различия в предметной отрасли учащихся: по

шкале EQ студенты, изучающие гуманитарные науки, набрали больше баллов, чем студенты, изучающие естественные науки, тогда как по шкале SQ результаты были противоположными.

В исследовании М.П. Лезареску (Lăzărescu, 2013), с помощью личностного опросника Мехрабьяна-Эпштейна (Personality Questionnaire Mehrabian-Epstein (Q.M.E) и опросника Беркли (The Berkeley test, elaborated by K. Harrayand E. Donahue) на выборке из 156 учителей (108 женщин и 48 мужчин, средний возраст 44,2 года) показано, что количество учителей-предметников дошкольного и начального уровня с очень хорошими эмпатическими способностями превосходит учителей-предметников средней и старшей школы (45,3% учителей начальной школы и 52,5% учителей начальной школы имеют очень хорошие и хорошие эмпатические способности). Анализ различий в эмпатической способности между учителями-мужчинами и учителями-женщинами показал, что испытуемые-женщины обладают более высокой эмпатической способностью, чем испытуемые-мужчины. Тест Беркли продемонстрировал, что большинство опрошенных имеют самооценку, которая находится на среднем или высоком уровне. Учителя воспринимают себя как общительных, спокойных, открытых, понимающих и полезных. Кроме того, они считают, что и окружающие их воспринимают такими же. Автор предположила, что переменной, которая коррелирует с уровнем эмпатии, является представление о себе, выраженное в 5-ти психологических стилях (экспрессивный, межличностный, рабочий, эмоциональный и интеллектуальный). Эмпатия оказалась взаимосвязана с экспрессивным стилем ( $r=0,727$ ,  $p<0,01$ ), с межличностным стилем ( $r=0,810$ ,  $p<0,01$ ), а также с эмоциональным стилем ( $r=0,809$ ,  $p<0,01$ ). Другими словами, учителя с низким уровнем эмпатии и с негативной самооценкой испытывают трудности в установлении отношений с другими, большие трудности в построении и поддержании отношений любого характера, в управлении межличностными отношениями с

классом учеников, в разрешении конфликтных ситуаций, а также в эффективном развитии учебно-познавательной деятельности.

Также было обнаружено, что уровень образования, на котором учитель специализируется (дошкольное учреждение, начальная, средняя, старшая школа), значимо коррелирует с уровнем эмпатии учителя ( $r=0,746$ ,  $p<0,01$ ). Это объясняется тем, что учитель, который работает в системе дошкольного и начального общего образования, отличается от своего коллеги, работающего в старшей школе благодаря богатой психолого-педагогической подготовке, психологическому пониманию личности дошкольников и школьников и образовательной среды в целом. Организация образовательного процесса на уровне дошкольного учреждения и начальной школы позволяет им находиться больше времени с учениками, как в режиме дидактических, так, и, в развлекательных мероприятиях, что является предпосылкой разнообразных межличностных отношений и взаимного знания, необходимого для проявления эмпатического поведения.

Р.Д. Сурияинграт с коллегами (Suryaningrat, et al, 2020) на выборке в 203 учителя и 293 родителя учеников старших классов школ Индонезии показали особенности принятия агрессивного поведения учителей. Согласно полученным ими результатам, родители и учителя, как правило, имеют схожее понимание о том, что представляет собой физическое агрессивное поведение. Кроме того, обе группы респондентов воспринимают агрессивное вербальное поведение как более приемлемое по сравнению с физическим. Таким образом, этническая культура и опыт насилия на человека значительно влияют на принятие агрессивного поведения учителей.

В отечественной психологии эмпатия изучалась такими учеными как Л.И. Божович, Т.П. Гаврилова, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Обозов и другими. В их понимании феномен трактуется как эмоциональное приобщение к переживаниям другого, и способность на них отзываться. В более поздних работах российскими исследователями выявлена специфика эмпатии учителей как

помогающей профессии. Так, С.Н. Кипурова выделила 3 типа личности учителя: интеллектуальный (сочетание креативности, рефлексии прогнозирования с когнитивным компонентом эмпатии); эмоциональный (сочетание интуиции, оптимизма и толерантности с эмоциональным компонентом эмпатии); практический (сочетание импровизации, ответственности с деятельностным компонентом эмпатии) (Кипурова, 2006). Ю.В. Саламатина (Саламатина, 2019) в исследовании на выборке российских учителей показала, что большинству российских учителей свойственна относительная эмпатия. Кроме того, учителя, имеющие очень высокий уровень эмпатических способностей, на практике не проявляют свои эмпатические навыки (или проявляют их слабо). У них зачастую выражена лжеэмпатия.

Перейдем к рассмотрению понятия самопрезентации, под которым большинство исследователей понимают совокупность поведенческих актов личности, разделенных в пространстве и времени и направленных на конструирование образа в глазах другого.

Наиболее синонимичное к понятию «самопрезентация» является понятие «управление впечатлением», которое в западной психологической мысли довольно подробно рассмотрено идеологами символического интеракционизма Э. Гоффманом (Goffman, 1959) и Д. Майерсом (Myers, 2010). Последний «игру в свою пользу» объясняет 3 способами: как попытку представить себя в лучшем свете, как действия, обусловленные желанием сохранить или повысить самооценку и как результат процесса обработки информации. Э. Гоффман (Гоффман, 2000) выделил следующие приемы самопрезентации: поступки и поведение; манеры и внешний вид, декорации (невербальная система знаков, свидетельствующая о социальном статусе и типе характера); близкий круг (люди, во взаимодействии с которыми индивид поддерживает свой сформированный образ).

Российские исследователи довольно подробно и обстоятельно изучили феномен самопрезентации как с позиции его

формирования (Донская, 2004; Иноземцева, 2011; Глухих, 2012), гендерного подхода (Семенова, 2008; Чекалина, 2012), а также с позиции компонентов самопрезентационной культуры педагога (Колмогорова, Спиридонова, 2015), в том числе в онлайн среде (Анохина, 2012).

Е. Джонс с коллегами (Jones, et al, 1982) выделили следующие тактики самопрезентации: инграция с акцентом на физическую привлекательность, самовосхваление или самореклама для формирования власти эксперта, запугивание для демонстрации превосходства, примерность для формирования власти наставника, мольба, как сетование на свои неудачи с расчетом на власть сострадания.

С. Ли (Lee, et al, 1999) на основе эмпирических данных выделил 5 тактик самопрезентации защитного типа: 1) оправдание с принятием ответственности, 2) оправдание с отрицанием ответственности; 3) отречение; 4) препятствование самому себе; 5) извинение; и 7 тактик ассертивного типа: 1) желание понравиться; 2) примероносительство (образец для подражания); 3) приписывание себе достижений; 4) преувеличение своих достижений; 5) просьба/мольба; 6) запугивание; 7) негативная оценка других. Вышеперечисленные тактики самопрезентации корреспондируют, по мнению автора концепции, с 5-тью стратегиями самопрезентации: 1) стратегия «уклонение», которая включает оправдание с отрицанием ответственности, отречение и препятствие самому себе; 2) стратегия «аттрактивное поведение», включающая тактики: «пример для подражания», «извинение» и «желание/старание понравиться самому себе»; 3) стратегия «самовозвышение», включающая в себя тактики: «сообщение о своих достижениях», «преувеличение своих достижений», «оправдание с принятием ответственности»; 4) стратегия «самопринижение» с тактикой «просьба/мольба» и 5) стратегия «силовое влияние», включающая тактики «негативная оценка других» и «запугивание».

О.А. Пикулева (Пикулева, 2013) на основе ряда проведенных исследований

отмечает, что значимые половые различия в самопрезентации личности выражены в рамках 30-45 летнего возрастного периода. Мужчины используют в этом возрастном периоде тактики ассертивного типа чаще, чем женщины. Это объясняется предписанным обществом репертуаром гендерных ролей. Женщины проявляют более ассертивное самопрезентационное поведение в старший возрастной период (от 45 лет), по сравнению с периодом молодости и взрослости. Так, «негативная оценка других» и «запугивание» в период зрелости используются женщинами более часто, чем в период взрослости. Различия в использовании тактик «просьба/мольба» и «препятствование самому себе» взаимосвязано с возрастом: женщины реже с возрастом используют эти тактики, мужчины же с возрастом в социальном взаимодействии эти тактики используют чаще. Кроме того, мужчины меньше мотивированы на получение социального одобрения по сравнению с женщинами.

Таким образом, проведенный обзор исследований феноменов эмпатии и самопрезентации позволил выделить определенные взаимосвязи, установленные зарубежными коллегами. Однако при этом недостаточно исследований о взаимосвязи эмпатии с тактиками и стратегиями самопрезентации у учителей средних общеобразовательных школ России.

В этой связи **целью исследования** являлось установление взаимосвязей между эмпатией российских учителей и их стратегиями, и тактиками самопрезентации.

**Материалы и методы исследования (Methodology and methods).** Выборка участников опроса. Исследование проводилось с 23 июня по 10 июля 2022 года в режиме онлайн-опроса с помощью сервиса anketolog.ru. В нем приняли участие 116 учителей, которых приглашали для опроса с помощью профессиональных сообществ в социальной сети «ВКонтакте» (Профсоюз «Учитель», содержащий 19 тыс. подписчиков, «Ты ж учитель!» – 190 тыс. подписчиков, «Педагог» – 159 тыс. подписчиков), из них 5,2 % мужчин

и 94,8 % женщин, средний возраст опрошенных  $M=45,04$  года;  $SD=11,22$  года.

**Методики и гипотеза исследования.** В исследовании был использован 19-пунктный опросник эмпатии «Шкала эмпатии учителей» (Wang et al, 2022). Тактики самопрезентации оценивались с помощью 64-пунктного опросника «Шкала тактик самопрезентации» С.Дж. Ли, Б. Квигли, М. Неслера, А. Корбетта, Дж. Тедески в адаптации О.А. Пикулевой (2003), по которому учителей просили выразить степень согласия в соответствии с 9-балльной шкалой, где 1 – редко проявляется в поведении, 9 – очень часто проявляется в поведении. С помощью ключа ответы респондентов собирались в следующие тактики самопрезентации: оправдание с отрицанием ответственности, отречение, препятствование самому себе (стратегия самопрезентации «уклонение»), пример для подражания, извинение, желание/старание понравится самому себе (стратегия самопрезентации «аттрактивное поведение»), сообщение о своих достижениях, преувеличение своих достижений, оправдание с принятием ответственности (стратегия самопрезентации «самовозвышение»), просьба/мольба (стратегия самопрезентации «самопринижение»), негативная оценка других и запугивание (стратегия самопрезентации «силовое влияние»). Дополнительно использовался опросник «Шкала учительские роли» (ITR), с наличием следующих субшкал: (педагогическая роль, мотивационная роль, роль оценщика, когнитивно-диагностическая роль, роль регулятора социальных отношений в классе, роль в аффективном взаимодействии), (Stojiljković, et al, 2012). Кроме того, анкета содержала вопросы социально-демографического характера: пол, возраст, субъективный уровень дохода, уровень образования, степень религиозности, а также география проживания респондентов (уровень урбанизации).

**Гипотеза исследования** состояла в предположении, что уровень эмпатии учителя взаимосвязан с его тактиками самопрезентации.

**Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion).** Оценивая результаты опроса, и, в частности, – средние значения (М) тактик самопрезентации российских учителей, можно сделать вывод, что наиболее распро-

страненные тактики самопрезентации у педагогов следующие: извинение (6,42) (тактика защитного типа), пример для подражания (4,99) (тактика ассертивного типа), отречение (3,85) (тактика защитного типа) (таблица).

Таблица

**Тактики самопрезентации российских учителей**

Table

**Self-presentation tactics of Russian teachers**

Утверждение	Среднее значение (М)	Станд. отклонение (SD)
Оправдание с отрицанием ответственности	3,03	1,32
Оправдание с принятием ответственности	2,97	1,33
Отречение	3,85	1,30
Препятствование самому себе	3,41	1,39
Извинение	6,42	1,73
Желание/Старание понравится	3,09	1,36
Запугивание	2,19	1,20
Просьба/Мольба	3,28	1,35
Сообщение о своих достижениях	3,15	1,57
Преувеличение своих достижений	2,78	1,38
Негативная оценка других	2,49	1,35
Пример для подражания	4,99	1,73

Предпочитаемые тактики самопрезентации транспонируются в следующие стратегии самопрезентации учителей: «уклонение как уход от ответственности», «избегание решительных действий» и «аттрактивное поведение», вызывающее благоприятное впечатление о субъекте самопрезентации. Тактики самопрезентации, которые избегают педагоги: «запугивание» (2,19), «негативная оценка других» (2,49), «преувеличение своих достижений» (2,78) – все избегаемые тактики ассертивного типа.

Предпочтение тактик самопрезентации, по мнению О.А. Пикулевой и В.А. Чикер, зависит от социального контекста, обусловленных в основном профессиональным и/или социальным статусом (Пикулёва, Чикер, 2010). Таким образом, образовательная среда типичной российской средней школы

содержит тактики самопрезентации педагогов аттрактивного поведения с уходом от ответственности и избеганием решительных действий и тактик ассертивного типа. Препятствования в использовании тактик самопрезентации ассертивного типа лежат, по мнению О.А. Пикулевой (Пикулева, 2014), в таких социально-сфокусированных ценностях как универсализм, скромность, забота о других и толерантность.

Проведенный корреляционный анализ выявил следующие взаимосвязи между тактиками самопрезентаций и социально-демографическими факторами: менее религиозные педагоги (приверженцы более атеистических взглядов) больше выбирают тактику самопрезентации «оправдание с принятием ответственности» ( $r=0,19$ , при  $p<0,05$ ); возраст учителей отрицательно коррелирует с тактикой «препятствование самому

себе» ( $r=-0,18$ , при  $p<0,05$ ). Взаимосвязей между тактиками самопрезентации с другими социально-демографическими факторами (пол, уровень образования, степень урбанизации) выявлено не было.

Между уровнем эмпатии и тактиками самопрезентации российских учителей обнаружили многочисленные корреляционные связи по следующим субшкалам опросника. Стратегия самопрезентации «аттрактивное поведение» (тактика «извинение») оказалась положительно взаимосвязана с эмпатией учителей в части осторожности критики в адрес учеников, умения сопереживать за их успех: «прежде чем критиковать учеников, я пытаюсь представить, что бы я чувствовал, если бы я был на их месте» ( $r=0,34$ , при  $p<0,001$ ), «я также очень радуюсь, когда вижу, как ученики получают призы на пьедестале почета» ( $r=0,31$ , при  $p<0,001$ ), «плохое настроение учеников очень сильно влияет на меня» ( $r=0,29$ , при  $p<0,01$ ), «мне грустно, когда с моими учениками случается что-то плохое» ( $r=0,28$ , при  $p<0,01$ ), «когда ученик радуется похвале, я могу ощутить его или ее внутреннюю радость» ( $r=0,28$ , при  $p<0,01$ ), «обычно я уделяю пристальное внимание эмоциональному состоянию учеников в классе» ( $r=0,26$ , при  $p<0,01$ ).

Тактика самопрезентации «желание понравится самому себе» у учителей оказалась отрицательно взаимосвязана с эмпатией педагогов и таким утверждением «я могу сказать, когда ученик нервничает, даже если он или она пытается это скрыть» ( $r=-0,29$ , при  $p<0,01$ ), то есть проницательность учителей имеет обратную взаимосвязь с их нарциссизмом. Тактика самопрезентации «пример для подражания» оказалась положительно взаимосвязана с умением распознать чувства учеников и быть счастливым от положительных эмоций: «я могу судить об эмоциональном состоянии своих учеников по их языку» ( $r=0,20$ , при  $p<0,01$ ), «видеть учеников счастливыми делает меня очень счастливым» ( $r=0,22$ , при  $p<0,01$ ).

Также многочисленные отрицательные корреляционные взаимосвязи были обнаружены между тактикой самопрезентации

«просьба/мольба» (стратегия «самопринижение») и эмпатией учителей: «когда ученики улыбаются, я тоже счастлив» ( $r=-0,29$ , при  $p<0,01$ ), «я могу быстро определить, счастливы мои ученики или нет» ( $r=-0,25$ , при  $p<0,01$ ), «я испытываю волнение и гордость учеников, когда они получают хорошие оценки» ( $r=-0,20$ , при  $p<0,01$ ), «я могу сказать, когда ученик нервничает, даже если он или она пытается это скрыть» ( $r=-0,19$ , при  $p<0,01$ ).

Как показала О.А. Пикулева (Пикулева, 2013), проявление тактик самопрезентации зависит от значимости цели и объекта. В ситуациях субъективно высокой значимости цели и объекта самопрезентации чаще проявляется проактивное самопрезентационное поведение, с использованием самопрезентационных стратегий «аттрактивное поведение» и «самовозвышение» и игнорированием стратегии «силовое влияние», при невысокой значимости цели и объекта самопрезентации чаще проявляется реактивное, неосознаваемое ими самопрезентационное поведение.

В нашем случае просматриваются стратегия уклонения как уход от ответственности и избегание решительных действий и аттрактивное поведение как поведение, вызывающее благоприятное впечатление о субъекте самопрезентации. Чаще выбираются тактики самопрезентации защитного типа. Это может быть связано с тем, что ассертивные тактики и стратегии самопрезентации больше имеют положительных связей с маскулинным гендерным типом (Кулагина, 2016), свойственным чаще мужчинам и женщинам-руководителям (исследуемая выборка преимущественно женская, состоящая из не руководителей). Также отечественными исследователями (Пикулева, 2005) показано, что актуальность самопрезентационного поведения особенно взаимосвязана со сферой деятельности специалиста: так, в среде человекоориентированных профессий (к которым относятся профессия учителя) в большей степени осознается процесс контроля над производимым впечатлением. Для этих людей

осознанная проактивная деятельность является важной составляющей благоприятного имиджа и важной составляющей их профессиональной деятельности. В их наборе должно быть много разнообразных ассертивных практик, в отличие от представителей предметно-ориентированных (технических и знаковых) профессий, чаще осуществляющих свою самопрезентацию как реактивную деятельность, менее осознаваемую и контролируемую ими в процессе социального взаимодействия.

Для более полного понимания вышеописанных взаимосвязей рассмотрим подобные взаимосвязи тактик самопрезентации с учительскими ролями. Так, педагогическая роль взаимосвязана с тактиками «препятствование самому себе» ( $r=-0,18$ , при  $p<0,05$ ) и «сообщение своих достижений» ( $r=-0,18$ , при  $p<0,05$ ), а также «пример для подражания» ( $r=-0,27$ , при  $p<0,01$ ). Мотивационная роль взаимосвязана с тактикой «препятствование самому себе» ( $r=-0,23$ , при  $p<0,01$ ), когнитивно-диагностическая роль взаимосвязана с тактикой «пример для подражания» ( $r=0,22$ , при  $p<0,05$ ). Роль в аффективном взаимодействии взаимосвязана с тактиками самопрезентации: «оправдание с отрицанием ответственности» ( $r=-0,22$ , при  $p<0,01$ ), «оправдание с принятием ответственности» ( $r=0,22$ , при  $p<0,01$ ), а также с «желанием/старанием понравится» ( $r=-0,25$ , при  $p<0,01$ ).

С. Стожилжикович с коллегами (Stojiljković, et al, 2012), анализируя значимые различия в полученных данных на учителях сербских школ, обнаружили некоторые различия в оценках самооэффективности учителей. Женщины оценивали себя как более успешных, чем мужчины в выполнении когнитивно-диагностической роли ( $p<0,01$ ), учителя старшего возраста оценивают себя как более успешных в роли регулятора социальных отношений, чем более молодые учителя ( $p<0,05$ ). Учителя с более высоким уровнем образования оценивали себя как более успешных в преподавательской деятельности ( $p<0,05$ ). Учителя начальных классов

оценивали себя как наиболее успешных по сравнению со всеми другими категориями учителей ( $p<0,05$ ).

Как показало наше исследование, учителя чаще используют тактики защитного типа, свойственные техническим и знаковым профессиям. Возможно, сказывается психоэмоциональное выгорание у учителей, свойственное большинству в этой отрасли, а также отсутствие релевантной мотивации, соответствующей психоэмоциональному вкладу в процесс обучения. Во многом сделанные предположения раскрываются при интерпретации взаимосвязей, полученных в результате корреляционного анализа.

**Заключение (Conclusions).** Предпочитаемые тактики самопрезентации российских учителей: аттрактивное поведение с уходом от ответственности и избеганием решительных действий и тактик ассертивного типа. Наиболее тесные взаимосвязи с уровнем эмпатии обнаружены с тактиками самопрезентации: «извинение», «желание понравится самому себе», а также «просьба/мольба».

Тактики самопрезентации оказались взаимосвязаны с учительскими ролями. Основная педагогическая роль отрицательно взаимосвязана с тактиками «препятствование самому себе» (как ссылка на внешние препятствия, как причины неудач для предотвращения формирования негативного впечатления о субъекте у объекта самопрезентации) и «сообщение своих достижений» (заявления субъекта о своих достоинствах, успехах, прошлых достижениях), а также «пример для подражания» (поведение, предъявляемое субъектом как морально ценное и имеющее привлекательность с целью получения от окружающих признания, подражания, восхищения).

Мотивационная роль отрицательно взаимосвязана с тактикой «препятствование самому себе», когнитивно-диагностическая роль взаимосвязана с тактикой «пример для подражания» (поведение, предъявляемое субъектом как морально ценное и имеющее привлекательность с целью получения от окружающих признания, подражания, восхи-

щения). Роль в аффективном взаимодействии взаимосвязана с тактиками самопрезентации: «оправдание с отрицанием ответственности» (вербальные заявления, отрицающие ответственность за негативные поступки или события), «оправдание с принятием ответственности» (вербальные заявления, отрицающие ответственность за негативные поступки или события), а также с «желанием/старанием понравится» (действия, направленные на получение симпатии объекта самопрезентации, часто с целью получения определенной выгоды).

Таким образом, проведенный анализ раскрывает перспективы дальнейших исследований и ставит ряд новых исследовательских вопросов, связанных с влиянием учительских ролей и самопрезентации на эмпатию российских учителей в средней школе.

#### Список литературы

- Анохина Н.Ф. Самопрезентация учителя в интернет-пространстве // Образовательные технологии. 2012. № 4. С. 135-144.
- Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международ. пед. акад., 1995. 209 с.
- Гаврилова Т.П. Понятие «эмпатия» в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147-158.
- Глухих С.И. Имидж современного педагога как условие формирования профессиональной компетентности // Народное образование. 2012. № 2. С. 112-116.
- Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. и вступ. Статья А.Д. Ковалева. М.: «КАНОН-пресс», «Кучково поле», 2000. 304 с.
- Дейнека О.С. Многофакторный опросник в диагностике социально-экономического сознания // Психология. Экономика. Право. 2013. №2. С. 22-26.
- Донская Л.Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. 212 с.
- Духанина Л.Н. Сотрудничество организаций дошкольного образования и родительской общности в условиях современных вызовов // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. №5. С. 577-579.
- Духанина Л.Н. Инфраструктура одаренности, или доживем ли до понедельника 2020 года? // Психологическая наука и образование. 2009. №4. С. 31-40.
- Духанина Л.Н., Собкин В.С., Адамчук Д.В. Современный учитель: удовлетворенность материальным статусом // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика. Материалы VII Международ. науч. практ. конфер. / Под общ. ред. И.И. Соколовой. 2014. С. 48-58.
- Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
- Иноземцева Л.П. Имидж преподавателя как составляющая его профессиональной личности // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 24. С. 231-232.
- Кипурова С.Н. Развитие эмпатии будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин: Автореф... дисс. канд. пед. наук. Тула. 2006. 198 с.
- Клименко А.А., Хазова С.А., Карасева С.А. Самопрезентационная компетентность: содержание и основы формирования: учеб. пособие. Краснодар: КубГАУ. 2018. 164 с.
- Колмогорова Л.С., Спиридонова Г.Г. Характеристики самопрезентации в контексте соотношения внутренней и внешней составляющих культуры человека // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4 (53). С. 180-182.
- Кулагина Н.В. Особенности самопрезентации мужчин и женщин в сфере деловых отношений // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. Вып. 3(27). С. 122-128. doi: 10.17072/2078-7898/2016-3-122-128.
- Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. М.: Наука. 1995. 271 с.
- Максименко А.А., Пичугина Е.Г. Контрмаркетинг табакокурения. Кострома: Костромской государственной университет. 2012. 358 с.
- Обозов Н.Н. Психологическая культура отношений. СПб.: АО НПО ЦКТИ. 1995. 32 с.
- Пикулева О.А. Самопрезентация личности в процессе социального взаимодействия // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2005. №1. С. 85-91.
- Пикулёва О.А., Чикер В.А. Тактики самопрезентации. Психология менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер. 2010. С. 305-317.

Пикулева О.А. Психология самопрезентации личности: гендерные и возрастные аспекты // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 37-44.

Пикулева О.А. Классификации самопрезентации личности: теоретические основания и проблемные аспекты // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. №5 (1). С. 63-69.

Пикулева О.А. Социальная психология самопрезентации личности / Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Санкт-Петербург. 2014. С. 23-24.

Саламатина Ю.В. Виды эмпатии в преподавательской деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т.8. №4(29). С. 193-196.

Семенова Л.Э. Особенности самопрезентации мужчин-педагогов средней школы в контексте их профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 82-89.

Чекалина А.А. Об особенностях самопрезентации женщин-учителей // Теория и практика общественного развития. 2012. № 3. С. 85-88.

Cooper D.B. Teachers as Moral Models: The Role of Empathy in Relationships between Pupils and their Teachers. Thesis (Doctoral), Leeds: Leeds Metropolitan University. 2002.

Davis M. Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. 44 (1). P. 113-126. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113/

Gherghinescu R. Anotimpurile empatiei. Psihologie sociala cognitivă. București: Atos. 2001. 210 p.

Goffman E. The presentation of self in everyday life. Doubleday. 1959. 259 p.

Goleman D. Emotional intelligence. Bantam Books, Inc, 1995. 352 p.

Guilford J.P. Personality. New York: McGraw-Hill, 1959. 562 p.

Hoffman M. Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation // Developmental Psychology. 1978. 11. P. 607-622.

Hogan R. (1969), Development of an empathy scale // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1969. 33. P. 307-316.

Johnson J.A., Cheek J.M., Smither R. The Structure of empathy // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. 45. P. 1299-1312.

Jones E.E., Pittman, T.S., Jones E.E. Toward a General Theory of Strategic Self-Presentation. In: Suls, J., Ed., Psychological Perspectives on the Self. 1982. Vol. 1. P. 231-262.

Lăzărescu M.P. The Structure and Dynamics of the Teacher's Empathic Behavior // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. 78. P. 511-515.

Lee S.-J., Quigley B.M., Nesler M.S., Corbett A. B., Tedeschi J. Development of a self-presentation tactics scale // Personality and Individual Differences. 1999. 26. P. 701-722.

Maucorps P.-H., Bassoul R. Empathies et connaissance d'autrui // Revue française de sociologie Année. 1961. 2-1. P. 109-111.

Mehrabian A. Epstein N.A measure of emotional empathy // Journal of Personality. 1972. 40. P. 525-543. doi: 10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x.

Myers D.G. Self presentation. Social psychology. NY.: McGraw-Hill, 2010. P. 72-77.

Stojiljković S., Djigić G., Zlatković B. Empathy and Teachers' Roles // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. 69. P. 960-966. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.021.

Suryaningrat R.D., Mangunsong F.M., Riantoputra C.D. Teachers' aggressive behaviors: what is considered acceptable and why? // Heliyon. 2020. 6 e05082. doi: 10.1016/j.heliyon.2020.e05082.

Wakabayashi A., Baron-Cohen S., Wheelwright S., Goldenfeld N., Delaney J., Fine D., Smith R. Weil L. Development of short forms of the Empathy Quotient (EQ-Short) and the Systemizing Quotient (SQ-Short) // Personality and Individual Differences. 2006. 41. P. 929-940.

Wang X., Zhang L., Peng Y., Lu J., Huang Y., Chen W. Development and validation of the empathy scale for teachers (EST) // Studies in Educational Evaluation. 2022. 72. P. 101-112. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101112.

## References

Anokhina, N.F. (2012), "Teacher's self-presentation in the Internet space", *Educational technologies*, 4, 135-144. (In Russian).

Bozhovich, L.I. (1995), *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: Problemy formirovaniya lichnosti* [Selected psychological manuscripts: Problems of personality formation], Mezhdunarod. ped. akad., Moscow, Russia.

Gavrilova, T.P. (1975), "The concept of "empathy" in foreign psychology", *Voprosy psikhologii*, 2, 147-158. (In Russian).

Glukhikh, S.I. (2012), "The image of a modern teacher as a condition for the formation of professional competence", *National education*, 2, 112-116. (In Russian).

Gofman, I. (2000), *Predstavleniye sebya drugim v povsednevnoy zhizni* [Presenting yourself to others in everyday life], "KANON-press", Moscow, Russia.

Deineka, O.S. (2013), "Multifactorial questionnaire in the diagnosis of socio-economic consciousness", *Psychology. Economy. Law*, 2, 22-26. (In Russian).

Donskaya, L. Ju. (2004), "Presenting yourself to others in everyday life", Abstract of Ph. D. dissertation, Stavropol', Russia.

Dukhanina, L.N. (2016), "Cooperation of preschool education organizations and the parent community in the conditions of modern challenges", *Upbringing and education of young children*, 5, 577-579. (In Russian).

Dukhanina, L.N. (2009), "Infrastructure of giftedness, or will we live until Monday?", *Psychological science and education*, 2020, 4, 31-40. (In Russian).

Dukhanina, L.N., Sobkin, V.S. and Adamchuk, D.V. (2014), "Modern teacher: satisfaction with material status", *Pedagogical education in the CIS member States: modern problems, concepts, theories and practice, Materials of the VII International. Scientific, Practical*, 48-58. (In Russian).

Ilyin, E.P. (2000), *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives], Piter, St. Petersburg, Russia.

Inozemtseva, L.P. (2011), "The image of a teacher as a component of his/her professional personality", *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 24, 231-232. (In Russian).

Kipurova, S.N. (2006), "Development of empathy of the future teacher in the process of studying pedagogical disciplines", Abstract of Ph. D. dissertation, Tula, Russia.

Klimenko, A.A., Hazova, S.A. and Karaseva, S.A. (2018), *Samoprezentatsionnaya kompetentnost: sodержaniye i osnovy formirovaniya* [Self-presentation competence: content and basics of formation], KubGAU, Krasnodar, Russia.

Kolmogorova, L.S. and Spiridonova, G.G. (2015), "Characteristics of self-presentation in the context of the ratio of internal and external components of human culture", *The world of science, culture and education*, 4(53), 180-182. (In Russian).

Kulagina, N.V. (2016), "Features of self-presentation of men and women in the field of busi-

ness relations", *Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 3(27), 122-128. doi: 10.17072/2078-7898/2016-3-122-128. (In Russian).

Lazurskij, A.F. (1995), *Ocherk nauki o kharakterakh* [An essay on the science of characters], Nauka, Moscow, Russia.

Maksimenco, A.A. and Pichugina, E.G. (2012), *Kontrmarketing tabakokureniya* [Countermarketing of tobacco smoking], Kostroma State University, Kostroma, Russia.

Obozov, N.N. (1995), *Psikhologicheskaya kultura otnosheniy* [Psychological culture of relationships], AO NPO CKTI, St. Petersburg, Russia.

Pikuleva, O.A. (2005), "Self-presentation of personality in the process of social interaction", *Bulletin of St. Petersburg University. Political science. International relations*, 1, 85-91. (In Russian).

Pikuleva, O.A. and Chiker, V.A. (2010), *Taktiki samoprezentatsii. Psikhologiya menedzhmenta* [Tactics of self-presentation], Peter, St. Petersburg, Russia.

Pikuleva, O.A. (2013), "Psychology of self-presentation of personality: gender and age aspects", *Psychological science and education*, 4, 37-44. (In Russian).

Pikuleva, O.A. (2013), "Classifications of personality self-presentation: theoretical foundations and problematic aspects", *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 5(1), 63-69. (In Russian).

Pikuleva, O.A. (2013), "Social psychology of personality self-presentation", Abstract of Ph. D. dissertation, St. Petersburg, Russia.

Salamatina, Ju.V. (2019), "Types of empathy in teaching", *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 8, 4(29), 193-196. (In Russian).

Semenova, L.Je. (2008), "Features of self-presentation of male secondary school teachers in the context of their professional activity", *Psychological Science and education*, 1, 82-89. (In Russian).

Chekalina, A.A. (2012), "About the peculiarities of self-presentation of female teachers", *Theory and practice of social development*, 3, 85-88. (In Russian).

Cooper, D.B. (2002), "Teachers as Moral Models? The Role of Empathy in Relationships between Pupils and their Teachers", Leeds: Leeds Metropolitan University.

Davis, M. (1983), "Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach" *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113. (In USA).

- Gherghinescu, R. (2001), "Anotimpurile empatiei: Psihologie sociala cognitive", București: Editura, Atos.
- Goffman, E. (1959), The presentation of self in everyday life. Doubleday, USA.
- Goleman, D. (1995), Emotional intelligence. Bantam Books Inc, USA.
- Guilford, J.P. (1959), Personality. New York: McGraw-Hill Book Company, USA.
- Hoffman, M. (1978), "Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation", *Developmental Psychology*, 11, 607-622. (In USA).
- Hogan, R. (1969), "Development of an empathy scale", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316. (In USA).
- Johnson, J.A., Cheek, J.M. and Smither, R. (1983), "The Structure of empathy", *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1299-1312. (In USA).
- Jones, E.E., Pittman, T.S. and Jones, E.E. (1982), "Toward a General Theory of Strategic Self-Presentation", In: Suls, J., Ed., *Psychological Perspectives on the Self*, 1, Erlbaum, Hillsdale, USA.
- Lăzărescu, M.P. (2013), "The Structure and Dynamics of the Teacher's Empathic Behavior", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 511-515.
- Lee, S.-J., Quigley, B.M., Nesler, M.S., Corbett, A.B. and Tedeschi, J. (1999), "Development of a self-presentation tactics scale", *Personality and Individual Differences*, 26, 701-722.
- Maucorps, P.-H. and Bassoul, R. (1961), "Empathies et connaissance d'autrui", *Revue française de sociologie Année*, 2-1, 109-111. (In France).
- Mehrabian, A. and Epstein, N. (1972), "A measure of emotional empathy", *Journal of Personality*, 40, 525-543. doi: 10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x. (In USA).
- Myers, D.G. (2010), Self presentation. Social psychology, McGraw-Hill, NY USA.
- Stojiljković, S., Djigić, G. and Zlatković, B. (2012), "Empathy and Teachers' Roles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.021.
- Suryaningrat, R.D., Mangunsong, F.M. and Riantoputra, C.D. (2020), "Teachers' aggressive behaviors: what is considered acceptable and why?" *Heliyon*. 6(10). e05082. doi: 10.1016/j.heliyon.2020.e05082.
- Wakabayashi, A., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Goldenfeld, N., Delaney, J., Fine, D., Smith, R. and Wei, I L. (2006), "Development of short forms of the Empathy Quotient (EQ-Short) and the Systemizing Quotient (SQ-Short)", *Personality and Individual Differences*, 41, 929-940.
- Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y. and Chen, W. (2022), "Development and validation of the empathy scale for teachers (EST)", *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101-112. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101112.

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

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

**Данные об авторе:**

**Чагина Алина Владимировна**, соискатель кафедры социальной психологии, Костромской государственной университет.

**About the author:**

**Alina Vladimirovna Chagina**, Applicant of the Department Social Psychology, Kostroma State University.

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-9

Жихарева Л.В. ,  
Лучинкина И.С. ,  
Гребенюк А.А. ,  
Лучинкина А.И. \*

## Кибербуллинг как форма девиантного поведения личности в интернет-пространстве

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,  
переулок Учебный, д. 8, г. Симферополь, 295015,  
Республика Крым, Россия  
aluch@ya.ru\*

*Статья поступила 10 июля 2022; принята 12 декабря 2022;  
опубликована 30 декабря 2022*

**Аннотация.** *Введение.* С каждым годом жизненное пространство личности расширяется за счет интернет-технологий, превращая обычную среду обитания человека в пространство смешанной реальности. При этом происходит интерференция уже знакомых по реальности человеку форм и стратегий поведения с теми, которые открывает виртуальная реальность, что не только приводит к появлению нового опыта взаимодействия людей, но и может катализировать личностные и поведенческие девиации. *Целью статьи* является описание критериев и отдельных форм девиантного поведения личности в интернет-пространстве. *Материалы и методы исследования:* анкета для определения уровня интернет-активности личности (А.И. Лучинкина, 2014), шкала «Направленность» опросника «Личность в виртуальном пространстве» (А.И. Лучинкина, 2014), опросник «Склонность к кибербуллингу» (И.С. Лучинкина, 2019), опросник «Когнитивные ошибки в ходе интернет-общения» (ОКИ) (Лучинкина, 2019), Опросник СПА (Роджерс-Даймонд, 2002), методика диагностики акцентуаций характера (К. Леонгард – Г. Шмишек, 2004). *Результаты исследования и их обсуждение.* В ходе исследования на подростковой выборке выявлены группы респондентов, склонные к кибербуллингу, но занимающие в нем разные ролевые позиции. Определено, что существует выраженная корреляционная связь между позицией в буллинге и отдельными индивидуально-личностными характеристиками пользователей, особенностями его мышления.

**Ключевые слова:** девиантное поведение; кибербуллинг; Интернет; критерии; подростки

**Информация для цитирования:** Жихарева Л.В., Лучинкина И.С., Гребенюк А.А., Лучинкина А.И. Кибербуллинг как форма девиантного поведения личности в интернет-пространстве // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №4. С. 115-126. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-9.

L.V. Zhikhareva ,  
I.S. Luchinkina ,  
A.A. Grebenyuk ,  
A.I. Luchinkina \*

## Deviant behavior on the Web: cyberbullying

Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University,  
8 Uchebny Ln., Simferopol, 295015, Republic of Crimea, Russia  
aluch@ya.ru\*

*Received on July 10, 2022; accepted on December 12, 2022;  
published on December 30, 2022*

**Abstract.** *Introduction.* Every year, the living space of the individual is expanding due to Internet technologies, turning the ordinary human environment into a space of mixed reality. At the same time, there is an interference of forms and strategies of behavior already familiar to a person from reality with those that virtual reality opens. This not only leads to a new experience of human interaction, but can also catalyze personal and behavioral deviations. *The purpose of the article* is to describe the criteria and individual forms of deviant behavior of a person in the Internet space. *Materials and methods of research.* The aim of the study was to identify the relationships between the form of deviant behavior of a person in the Internet space and his/her personal characteristics in adolescence. During the empirical study, the following methodological tools were used: a questionnaire to determine the level of personality online activity (A.I. Luchinkina, 2014), the “Orientation” scale of the “Personality in Virtual Space” questionnaire (A.I. Luchinkina, 2014), the “Cyberbullying Propensity” questionnaire (I.S. Luchinkina, 2019), the Cognitive Errors in Internet Communication (CEC) questionnaire (Luchinkina, 2019), the SPA questionnaire (Rogers-Diamond, 2002), a method for diagnosing character accentuations (C. Leongard – G. Schmishek, 2004). *The results of the study and their discussion.* The study identified groups of respondents in the adolescent sample who are prone to cyberbullying, but who occupy different role positions in it. It was determined that there is a pronounced correlation between the position in bullying and individual individual-personal the characteristics of users, the peculiarities of their thinking.

**Keywords:** deviant behavior; cyberbullying; Internet; criteria; teenagers

**Information for citation:** L.V. Zhikhareva, I.S. Luchinkina, A.A. Grebenyuk, A.I. Luchinkina (2022), “Deviant behavior on the Web: cyberbullying”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (4), 115-126, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-9.

**Введение (Introduction).** Развитие новых СМИ (новых медиа) – интерактивных электронных изданий и новых форм коммуникации, построенных на платформе Web 2.0, – привело к тому, что Интернет превратился в пространство диалога, в котором создатели контента и его потребители полу-

чили возможность не только активно делиться своими знаниями и идеями, но и осуществлять социальный обмен эмоциями (Rime, 1991; 2005; Гребенюк, 2020). Это вызвало значительное повышение чувствительности личности к эмоциогенному воздействию, что нашло свое отражение в культурных

трансформациях современного общества, за-  
явивших о себе к началу XXI века (Гребенюк,  
2020; 2018). При этом, обращают на  
себя внимание негативные стороны данного  
процесса. В частности, появление новых  
форм девиантного поведения, соответствующего  
общей эстетике Web 2.0 (Гребенюк,  
2020; 2018).

В психологической литературе нового  
поколения все чаще поднимается тема сете-  
вых девиаций. При этом исследователи  
больше тяготеют к описанию форм девиаций,  
чем обозначению их критериев в виртуальном  
пространстве. Неопределенность  
критериев лежит в основе проблемы недо-  
статочности методик для психодиагностики  
личности и ее поведения в Интернете.

**Целью статьи** является описание кри-  
териев, форм и причин девиантного поведе-  
ния личности в интернет-пространстве. За-  
дачи исследования:

- 1) охарактеризовать формы девиант-  
ного поведения личности в виртуальном про-  
странстве;
- 2) теоретически выявить и эмпириче-  
ски обосновать критерии девиантного пове-  
дения личности в интернет-пространстве;
- 3) проанализировать взаимосвязь  
между ролевой позицией в кибербуллинге и  
личностными особенностями подростка.

Теоретический анализ литературы по  
проблеме исследования показал, что девиан-  
тное поведение личности в виртуальном  
пространстве стало объектом исследования в  
работах психологов сравнительно недавно.  
Наиболее известными в этой области стали  
работы Г.У. Солдатовой (Г.У. Солдато-  
ва, 2020; 2021), А.Е. Войскунского (Войскун-  
ский, 2018; 2021), Е.П. Белинской (Белин-  
ская, 2020).

В исследованиях Г.У. Солдатовой,  
С.В. Чигарьковой, А.Г. Кошевой, Е.Ю. Нико-  
новой (Солдатова, Чигарькова, Кошевая, Ни-  
конова, 2022) отмечается, что современное  
медиапространство, к которому относится и  
Интернет, меняет картину мира личности,  
добавляет в нее опцию многозадачности. Ис-  
следователи акцентируют внимание на том  
факте, что современная личность изначально

оказывается в смешанной реальности, что  
направляет ее развитие по иному пути,  
нежели в существование в однородном про-  
странстве. В других исследованиях, посвя-  
щенных киберагрессии, исследовательница  
обращается к теме аутодеструктивного пове-  
дения молодежи (Солдатова, 2021).

В статье Г.У. Солдатовой, Е.В. Рассказо-  
вой, С.В. Чигарьковой «Флейминг как вид  
киберагрессии: ролевая структура и особен-  
ности цифровой социальности» присут-  
ствуют четко обозначенные признаки этого  
явления: трансграничность, круглосуточ-  
ность, непрерывность, анонимность, перио-  
дичность, физическая безопасность агрес-  
сора, публичность. Исследователи выделяют  
ряд психологических характеристик, опреде-  
ленное сочетание уровня выраженности ко-  
торых определяет выбор роли в ситуации  
флейминга: толерантность, симптом отмены,  
компульсивность, способность управлять  
собственным временем, наличие внутрилич-  
ностных проблем, нейротизм, экстраверсия,  
открытость опыту, привязанность/сотрудни-  
чество – привязанность к другим людям,  
контролирование/добросовестность, интер-  
нет-активность, уровень агрессии, уровень  
эмпатии (Солдатова, Рассказова, Чигарькова,  
2021).

В исследованиях Г.У. Солдатовой и  
А.Е. Войскунского, отображенных в статье  
«Социально-когнитивная концепция цифро-  
вой социализации: новая экосистема и соци-  
альная эволюция психики», отмечается, что  
личность формируется в новой реальности,  
особенности которой могут привести к рас-  
ширению личности и возникновению как по-  
ложительных эффектов, так и отрицатель-  
ных, связанных с ««цифровым слабоумием»,  
«цифровым аутизмом», «цифровой деприва-  
цией», проблемами дереализации, цифровой  
деперсонализацией» (Солдатова, Войскун-  
ский, 2021).

В работах Белинской Е.П., Агадулли-  
ной Е.Р. анализируется феномен сетевой де-  
привации личности. Одним из критериев яв-  
ляется субъективная оценка переживания  
угрозы, что, по нашему мнению, связано с

особенностями мышления личности (Белинская, 2020; Агадуллина, 2020).

Подводя итог всему разнообразию исследований заявленной проблематики, отметим, что в большинстве своем прямо или косвенно результаты исследования указывали на наличие у испытуемых неконструктивных суждений, высокую интернет-активность, нормативность/ненормативность поведения и когнитивные ошибки мышления.

В нашей статье мы, не уменьшая значимости исследований в этом направлении этих и других ученых, остановимся на результатах, полученных крымской психологической школой.

Так, в исследованиях А.И. Лучинкиной процесса интернет-социализации доказано, что одним из негативных результатов этого процесса может быть личностная или поведенческая девиация (Лучинкина, 2015; 2018). В эксперименте, охватившем более 3000 респондентов, исследовательница выделила этапы интернет-социализации и критерии нормативности интернет-социализации на каждом этапе. Как выяснилось в ходе исследования, на каждом этапе могут находиться нормативные пользователи и сетевые девианты. А.И. Лучинкина выделила следующие группы сетевых девиантов: на доинтернетном этапе интернет-социализации – интернет-дикари; на начальном этапе – игроки, спамеры, флудеры, мошенники; на основном – тролли, кибербуллеры, хакеры.

В качестве основных критериев для выделения групп определены: этап интернет-социализации, ведущие мотивы деятельности в интернет-пространстве (потребительские или творческие), виртуальность, нормативность, основные личные мифологемы, уровень инструментальной грамотности (Лучинкина, 2015). При этом, под мифологемами исследовательница понимает ошибочные убеждения о роли Интернета в жизни человека (Лучинкина, 2015).

Под нормативностью поведения личности в виртуальном пространстве исследовательница понимала следование нормам и правилам Сети, сетевого этикета, соблюдение норм права, распространяющихся на

личность в любом пространстве (Лучинкина, 2013).

И.С. Лучинкина, взяв за основу результаты, полученные А.И. Лучинкиной, объяснила формирование мифологем у отдельных пользователей когнитивными искажениями мышления. В исследованиях И.С. Лучинкиной по проблеме коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве эмпирически выделены коммуниканты с нормативным и ненормативным коммуникативным поведением. Основными критериями для выделения групп стали мотивы деятельности в интернет-пространстве, когнитивные искажения мышления, коммуникативные установки. Интересным нам кажется подход исследовательницы к диагностике девиантных форм поведения личности в интернет-пространстве, в том числе, кибербуллинга (Лучинкина, 2019).

Подобный подход позволил описать поведение в социальных сетях подростков с высокими суицидальными рисками (Лучинкина А.И., Лучинкина И.С., 2019).

А.А. Гребенюк, описывая девиации в сети, отмечает следующие:

1) девиация в виде чрезмерной открытости эмоциональных состояний в онлайн-пространстве, проявляется в наивной и небезопасной демонстрации своего психического состояния (коммуникации с организаторами групп смерти, вербовщиками, брачными аферистами);

2) девиация вследствие онлайн-эмоционального заражения разного рода опасными для жизни и здоровья практиками, предлагающими проявить агрессию, азарт, разочарование жизнью и иные эмоции (челленджи «вдохни презерватив», «подожди себя», а также, противоправные действия, совершаемые под влиянием революционной эстетики экстремистских онлайн-призывов);

3) девиация в виде обсессивной зависимости от эмоциогенных характеристик сети (навязчивая боязнь пропустить интересное событие или хорошую возможность);

4) девиация, связанная с интроекцией недостоверной информации в результате

суггестивно-убеждающего онлайн воздействия (номофобия, киберфобия, соционетофобия, троллефобия, имоджифобия, селфи-фобия, тредофобия и многих других «фобий»), которые таковыми не являются (Гребенюк, 2018; 2020).

В исследованиях Л.В. Жихаревой, И.С. Лучинкиной, Е.Ю. Кольчик нормативного поведения личности в реальном и виртуальном пространстве отмечено, что нормативное поведение в виртуальном пространстве имеет меньше ограничений, чем в реальном пространстве (Жихарева, Лучинкина, Кольчик, 2021). В качестве требований, ограничивающих поведение в реальном пространстве, исследователи указывают: необходимость достаточного для освоения интернет-пространства интеллектуального уровня интернет-пользователя, толерантности по отношению к другим и т.д. В виртуальном пространстве требования к нормативному поведению более лояльные, мягкие, оставляют больше свободы действий, имеют меньше ограничений, однако также имеют свою специфику.

В исследованиях Т.В. Юдеевой отмечено, что у подростков с деструктивным коммуникативным поведением в интернет-пространстве чаще, чем у подростков с нормативным поведением наиболее значимыми мотивами нахождения в виртуальном пространстве выступают мотив воплощения в роль, мотив репликации, мотив личного пространства. Кроме того, подростки с деструктивным коммуникативным поведением в интернет-пространстве имеют выраженную негативную коммуникативную установку (Юдеева, 2022).

В исследованиях Э.О. Расиной в качестве основных критериев нормативности личности выделены: мотивы деятельности пользователя в интернет-пространстве, стратегии выстраивания взаимоотношений с другими людьми и личностные смыслы индивида, проявляющиеся в самоотношении субъекта (Расина, 2021).

В исследованиях ценностно-смысловой сферы среди интернет-пользователей с разным уровнем интернет-активности

Р.И. Зекерьяевым и А.И. Лучинкиной выделены группы пользователей с девиантным поведением в сети (Зекерьяев, Лучинкина, 2019), в качестве критериев выбраны интернет-активность, локус контроля – Я» и «локуса контроля – Жизнь», эмоциональная направленность, уровень сформированности базовых убеждений о мире и ценности-действия.

Мы придерживаемся точки зрения А.И. Лучинкиной, выделившую направленность личности в интернет-пространстве одной из структур виртуальной личности пользователя. По мнению исследователя направленность характеризуется наличием представлений о социально одобряемых/социально неодобряемых действиях личности в интернет-пространстве. Эти положения стали основой для создания опросника «Личность в виртуальном пространстве» (Лучинкина, 2014; 2015). Низкий уровень по шкале «Направленность» соответствует девиантным формам поведения личности в интернет-пространстве.

Обобщая результаты теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования, отметим, что общим для всех указанных ученых стало при анализе девиаций поведения интернет-активной личности в виртуальном пространстве обращение к смыслам (мифологемам, установкам) и интернет-активности. Вполне логично предположить, что неконструктивные установки у интернет-пользователя формируются под влиянием имеющихся когнитивных ошибок мышления. Особенности асоциальной деятельности пользователей – повторяемость, непрерывность, анонимность – хорошо вписываются в картину пограничных состояний и могут быть описаны через акцентуации характера. Кроме того, результаты пилотажных исследований, способствовали выделению в качестве еще одного критерия, определяющего девиацию – уровень социально-психологической адаптации личности к нормам и правилам.

**Материалы и методы исследования (Methodology and methods).** Задачей исследования было выявление взаимосвязей

между формой девиантного поведения личности в интернет-пространстве и ее личностными особенностями в подростковом возрасте.

В ходе эмпирического исследования применен следующий методический инструментарий: анкета для определения уровня интернет-активности личности (Лучинкина, 2013), беседа. шкала «Направленность» опросника «Личность в виртуальном пространстве» (Лучинкина, 2013), опросник «Склонность к кибербуллингу» (Лучинкина, 2019) – для исследования форм девиантного поведения личности в интернет-пространстве и выявления ее ролевой позиции, для выявления индивидуальных когнитивных искажений – опросник И.С. Лучинкиной «Когнитивные ошибки в ходе интернет-общения» (ОКИ) (Лучинкина, 2019), Опросник СПА (методика Роджерса-Даймонда, 2002) – личностный опросник, направленный на выявление особенностей личности тестируемого и степени социально-психологической адаптации, условиям и правилам поведения; методика диагностики акцентуаций характера (Опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека, 2004).

### Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion).

В исследовании приняло участие 679 респондентов в возрасте 15-16 лет. Все респонденты – учащиеся 10-11 классов, участвующие в проекте «Предпрофессиональное образование», активные интернет-пользователи. Исследование проводилось в реальном пространстве. Группирующей методикой выступила шкала «Направленность личности» (Лучинкина, 2014; 2015).

На первом этапе исследования нами были выбраны активные и чрезмерно активные интернет-пользователи – 679 старшеклассников. Затем этой группе школьников была предложена шкала «Направленность личности». В результате исследования выявлено, что склонны к девиантным формам проявления себя в интернет-пространстве 67% (455 старшеклассников). Этим старшеклассникам были предложены опросники, позволяющие соотнести их поведение с одной из предложенных форм или не соотнести ни с какой.

Распределение испытуемых по формам кибербуллинга в интернет-пространстве в данной выборке приведено на рис. 1.



Рис. 1 Распределение испытуемых по формам девиантного поведения личности в интернет-пространстве в данной выборке

Fig. 1 Distribution of subjects according to the forms of deviant personality behavior in the Internet space in this sample

Не склонны ни к одной из форм кибербуллинга в указанной выборке всего 5 старшеклассников. Остальные подростки выборки воспринимают буллинг в сети как норму общения. Путем дополнительных бесед мы выявили школьников, которые чаще чувствуют себя жертвами, чем агрессорами или наблюдателями в Сети. Таких старшеклассников оказалось 57 человек. Позицию жертвы признали 94 респондентов, а еще 134 школьника отметили, что чаще наблюдают за буллингом, но предпочитают не участвовать в нем. Для агрессоров и наблюдателей этой группы буллинг является приемлемой формой поведения. У 159 респон-

дентов выборки не вызывает негативного отношения очернение и сплетни в отношении других людей, а 57 подростков воспринимают оскорбление по отношению к другим, нормальным.

Как видно на рис. 1, подростки склонны к использованию фиктивного имени и публичному разглашению личной информации. При этом, искренне недоумевают, почему «этого нельзя делать».

Результаты исследования индивидуально-личностных и когнитивных характеристик респондентов выделенных групп девиантной направленности приведены на рис. 2-4.

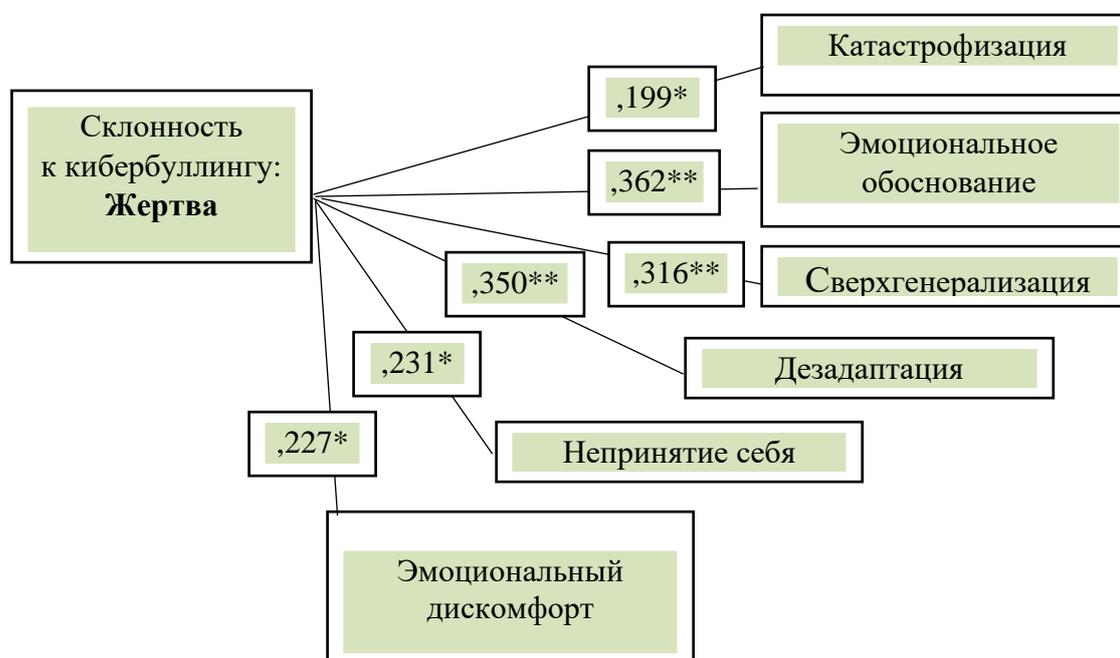


Рис. 2 Корреляционная плеяда «Склонность к кибербуллингу: жертва»  
 Fig. 2 Correlation galaxy “Propensity to cyberbullying: the victim”

В результате проведенного корреляционного анализа было установлено, что у респондентов, занимающих позицию «жертва» склонность к кибербуллингу находится в прямой нелинейной зависимости от уровня дезадаптивности, неприятия себя, эмоционального дискомфорта. У подростков этой группы выявлены: склонность выбирать худший прогноз своего будущего («Катастрофи-

зация»), склонность оперировать крайними точками зрения и жесткими оценками («Сверхгенерализация»), склонность отвергать рациональные доказательства, чаще действовать под влиянием эмоционального фона («Эмоциональное обоснование»).

Анализ результатов исследования для подростков, занимающих позицию «агрессор» приведен на рис. 3.

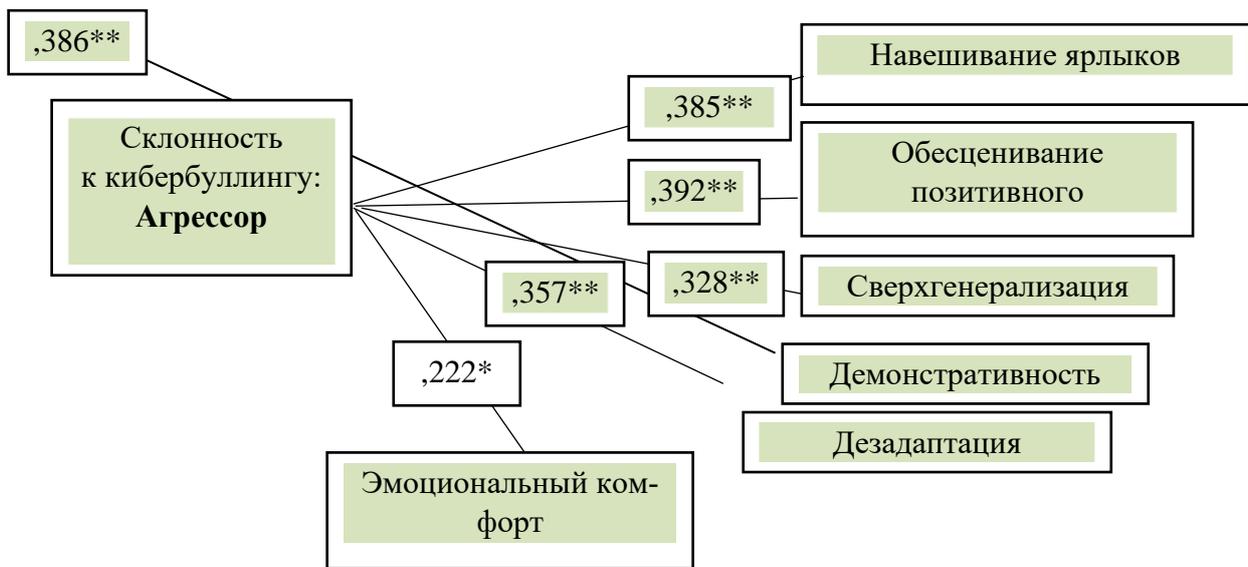


Рис. 3 Корреляционная плеяда «Склонность к кибербуллингу: агрессор»  
 Fig. 3 Correlation galaxy "Propensity to cyberbullying: the aggressor"

Как видно на рис. 3, склонность к кибербуллингу у агрессоров коррелирует со шкалами «Демонстративность», «Эмоциональный комфорт». Агрессоры стремятся быть в центре внимания («пусть ненавидят, лишь не были равнодушны»), стремятся подчеркнуть неудачи и невыигрышные моменты из жизни жертвы, придумывают обидные

кликки, обобщают один случай неуспеха жертвы на всю его настоящую и будущую жизнь. Когнитивные искажения: обесценивание позитивного, навешивание ярлыков, сверхгенерализация.

Результаты корреляционного анализа для респондентов со склонностью к асоциальному поведению приведены на рис. 4.

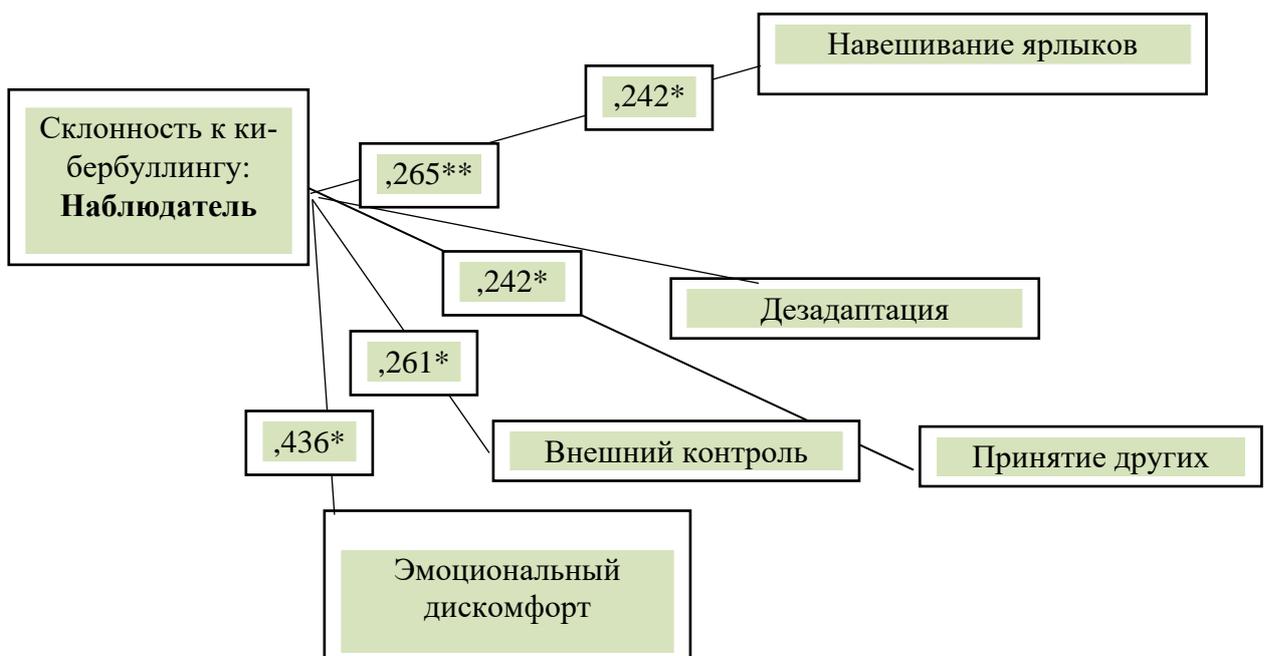


Рис. 4 Корреляционная плеяда «Склонность к кибербуллингу: наблюдатель»  
 Fig. 4 Correlation galaxy "Propensity to cyberbullying: the observer"

Полученные корреляционные взаимосвязи, представленные на рис. 4, позволяют предполагать, что у наблюдателей ситуации буллинга в интернет-пространстве также выражена дезадаптация в реальном социальном пространстве. При этом у них выражено «Принятие других», преобладают отрицательные эмоции «Эмоциональный дискомфорт», они пассивны в принятии решений «Внешний контроль». Из когнитивных искажений для этой группы респондентов наиболее выраженным оказалось «Навешивание ярлыков».

У подростков всех трех групп склонность к буллингу в Сети коррелирует с показателем дезадаптации.

Следует отметить, что в наших более ранних исследованиях, проведенных на подростковых выборках, количество подростков, склонных к кибербуллингу было выше (сейчас агрессоры – 8,4%, 2013 г. – 26,2%) (Лучинкина, 2015). Мы связываем положительную динамику с работой, проводимой психологами и педагогами, по защите от кибербуллинга и появлению кибердружин, контролирующих проявления буллинга в Сети.

Однако количество подростков, склонных к любой из форм буллинга, не уменьшилось. Мы считаем, что это происходит в связи с отсутствием четких личных границ в интернет-пространстве.

**Заключение (Conclusions).** Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1) В виртуальном пространстве возможны различные формы девиантного поведения о личности: эмоциональная девиация, суицидальное поведение, коммуникативные девиации, в том числе, кибербуллинг.

2) Критериями девиантного поведения личности в интернет-пространстве выступают неконструктивные установки личности относительно роли Интернета в жизни человека, мотивы деятельности в интернет-пространстве, когнитивные искажения мышления, коммуникативные установки, стратегии выстраивания взаимоотношений с другими людьми и личностные смыслы индивида, проявляющиеся в самоотношении

субъекта, уровень социально-психологической адаптации личности к нормам и правилам.

3) Существуют достоверные корреляционные связи между выбором ролевой позиции личности в кибербуллинге и ее личностными особенностями в подростковом возрасте.

Тем не менее возник ряд дискуссионных вопросов и проблем:

1) Методические проблемы исследования. Имеющиеся методики для оценки индивидуально-личностных свойств респондентов либо направлены для изучения этих свойств в реальном пространстве, либо носят проективный характер. В тоже время такая ситуация затрудняет получение объективных данных и лишь приближает к возможным вариантам развития событий. Мы считаем, что решением проблемы стало бы включение в психологическое исследование психофизиологических и физиологических методов.

2) Вызывает беспокойство возрастающее количество подростков, выбирающих девиантные формы поведения в Интернете. Мы считаем, что создание в виртуальном пространстве тематических групп, клубов, в которых с подростками работали бы опытные модераторы и привлекали бы их к социально одобряемой деятельности могло бы стать решением этой проблемы.

#### Список литературы

Белинская Е.П., Агадуллина Е.Р. Переживание относительной депривации как фактор копинг-стратегии избегания в сетевой коммуникации // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 1. С. 92-106.

Войсунский А.Е., Солодов М.Ю. Познавание и коммуникация – вызовы современности // Философские науки. 2018. № 4. С. 114-132.

Гребенюк А.А. Влияние внутренних характеристик новых медиа на ментальность и психическое здоровье современного человека // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 337-343.

Гребенюк А.А. Метамодернистская психология: психолого-философский анализ возможности развития // Ученые записки Крымского фе-

дерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. Том 6 (76). 2020. № 3. С. 67-76.

Гребенюк А.А. Психологические особенности и профилактика вооружённых нападений на школьные учреждения // Человек-Природа-Общество: Теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии и валеологии. 2018. №4. С. 19-24.

Емелин В.А., Солдатова Г.У. Феномен многозадачности в контексте культурно-исторических трансформаций и растущей сложности в информационном обществе Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. № 3. С. 4-22.

Жихарева Л.В., Лучинкина И.С., Кольчик Е.Ю. Особенности понимания нормативного поведения в реальном и в виртуальном пространстве // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 3.

Зекерьяев Р.И. Стандартизация опросника «Направленность поведения личности в интернет-пространстве» // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2022. №3. С. 52-56.

Зекерьяев Р.И. Психологические особенности виртуальной личности пользователя и ее типы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2019. № 1 (88). С. 31-37.

Зекерьяев Р.И. Типы виртуальной личности интернет-пользователя // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 1 (49). С. 255-263.

Кортнева Ю. Диагностика актуальной проблемы. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/KDa-2004/KDA-001.NTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/KDa-2004/KDA-001.NTM#$p1) (дата обращения: 30.06.2022).

Лучинкина А.И. Психология интернет-социализации личности: монография. Симферополь: ВД «АРИАЛ», 2013. 350 с.

Лучинкина А.И. Анализ девиантного направления интернет-социализации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. № 4 (36). С. 185-192.

Лучинкина А.И. Особенности интернет-социализации на основном этапе: интернет-дикари и хакеры // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2018. № 3 (13). С. 40-45.

Лучинкина А.И. Троллинг в интернет-пространстве как результат девиантной интернет-социализации // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4. № 2. С. 68-76.

Лучинкина А.И., Зекерьяев Р.И. Психологические особенности ценностно-смысловой сферы личности с разными уровнями интернет-активности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 346 -351.

Лучинкина А.И., Лучинкина И.С. Методологические проблемы исследования коммуникативного поведения пользователей в интернет-пространстве // Гуманитарные науки. 2017. № 4 (40). С. 42-46.

Лучинкина А.И., Лучинкина И.С. Особенности коммуникативного поведения в интернет-пространстве подростков с разными типами суицидального поведения // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16, № 1. С. 128-143. DOI: 10.21702/ rj.2019.1.6.

Лучинкина А.И., Петровская М.Н. Социально-психологический портрет геймера // Гуманитарные науки. 2019. № 4 (48). С. 174-179.

Расина Э.О. Психологические характеристики виртуального образа личности // Мир педагогики и психологии. 2021. № 6 (59). С. 83-89.

Расина Э.О. Психологические детерминанты, оказывающие влияние на конструирование виртуального образа личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 3 (87). С. 705-716.

Солдатова Г.У., Илюхина С.Н. Аутодеструктивный онлайн-контент: особенности оценки и реагирования подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 1 (111). С. 66-91.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Чигарькова С.В. Флейминг как вид киберагрессии: ролевая структура и особенности цифровой социальности // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 3. С. 87-96.

Повседневная деятельность подростков в смешанной реальности: пользовательская активность и многозадачность / Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Кошечкина А.Г., Никонова Е.Ю. // Сибирский психологический журнал. 2022. № 83. С. 20-45.

Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 431-450.

Юдеева Т.В. Мотивация деструктивного коммуникативного поведения подростков в социальных сетях // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022. № 2-2 (116). С. 178-182.

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) в книге *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. С.193-197.

Cross-border and digital socialization of personality / Luchinkina A., Luchinkina I, Zhikhareva L., Yudeeva T. // *E3S Web of Conferences*: 8, Rostovon-Don – Rostovon-Don, 2020. P. 15005. DOI 10.1051/e3sconf/202021015005.

Rime B. *Le partage social des émotions*. //Paris, Presses universitaires de France, coll. Psychologie sociale. 2005. 420 p.

Rimé, B., Mesquita, B., Boca, S., et Philippot, P. Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion // *Cognition & Emotion*, Vol. 5, 1991.

### References

Belinskaya, E.P. and Agadullina, E.R. (2020), “The experience of relative deprivation as a factor of coping avoidance strategy in network communication”, *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*, 11 (1), 92-106. (In Russian).

Vojskunskij, A.E. and Solodov, M. Yu. (2018), “Cognition and communication – challenges of our time”, *Filosofskie nauki*, 4,114-132. (In Russian).

Grebenyuk, A.A. (2020), “The influence of the internal characteristics of new media on the mentality and mental health of a modern person”, *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 9 (30), 337-343. (In Russian).

Grebenyuk, A.A. (2020), “Metamodern psychology: psychological and philosophical analysis of development opportunities”, *Ucheny'e zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Tsiologiya, Pedagogika. Psikhologiya*, 6 (7), 67-76. (In Russian).

Grebenyuk, A.A. (2018), “Psychological features and prevention of armed attacks on school institutions”, *Chelovek-Priroda-Obshchestvo: Teoriya i praktika bezopasnosti zhiznedeyatelnosti, ekologii i valeologii*, 4, 19-24. (In Russian).

Emelin, V.A. and Soldatova, G.U. (2021), “The phenomenon of multitasking in the context of cultural and historical transformations and growing

complexity in the information society”, *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 3, 4-22. (In Russian).

Zhikhareva, L.V., Luchinkina, I.S. and Kolchik, E.Yu. (2021), “Features of understanding normative behavior in real and virtual space”, *World of Science. Pedagogy and psychology*, 3 (9), available at: <https://mir-nauki.com/PDF/35PSMN321.pdf> (Accessed 22 June 2022). (In Russian).

Zeker'yaev, R.I. (2022), “Standardization of the questionnaire Orientation of personality behavior in the Internet space”, *Sovremennaya nauka: aktual'ny'e problemy` teorii i praktiki. Seriya: Poznanie*, 3, 52-56. (In Russian).

Zeker'yaev, R.I. (2019), “Psychological features of the user's virtual personality and its types”, *Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie*, 1 (88), 31-37. (In Russian).

Zeker'yaev, R.I. (2019), “Types of virtual identity of an Internet user”, *Uchenye zapiski. Elektronny nauchny zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1 (49), 255-263. (In Russian).

Kortneva, Yu. (2004), “Diagnosis of an important problem”, available at: [http://psychlib.ru/mgppu/KDa-2004/KDA-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/KDa-2004/KDA-001.HTM#$p1) (Accessed 30 June 2022) (In Russian).

Luchinkina, A.I. (2013), *Psikhologiya internet-sotsializatsii lichnosti: monografiya* [Psychology of Internet socialization of personality: monograph], Simferopol': VD “ARIAL”, (In Russian).

Luchinkina, A.I. (2015), “Analysis of the deviant direction of Internet socialization”, *Ucheny'e zapiski. Elektronny nauchny zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, (36), 185-192. (In Russian).

Luchinkina, A.I. (2018), “Features of Internet socialization at the main stage: Internet savages and hackers”, *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya*, 3 (13), 40-45. (In Russian).

Luchinkina, A.I. (2018), “Trolling in the Internet space as a result of deviant Internet socialization”, *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 4 (2), 68-76. (In Russian).

Luchinkina, A.I. and Zekeryaev, R.I. (2019), “Psychological features of the value-semantic sphere of a person with different levels of Internet activity”, *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 64-1, 346 -351. (In Russian).

Luchinkina, A.I. and Luchinkina, I.S. (2017), "Methodological problems of the study of the communicative behavior of users in the Internet space", *Gumanitarnye nauki*, 4 (40), 42-46. (In Russian).

Luchinkina, A.I. and Luchinkina, I.S. (2019), "Features of communicative behavior in the Internet space of adolescents with different types of suicidal behavior", *Rossijskij psikhologicheskij zhurnal*, 16 (1), 128-143. (In Russian).

Luchinkina, A.I. and Petrovskaya, M.N. (2019), "Socio-psychological portrait of a gamer", *Gumanitarnye nauki*, 4 (48), 174-179. (In Russian).

Rasina, E.O. (2021), "Psychological characteristics of the virtual personality image", *Mir pedagogiki i psikhologii*, 6 (59), 83-89. (In Russian).

Rasina, E.O. (2021), "Psychological determinants influencing the construction of a virtual personality image", *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 3 (87), 705-716. (In Russian).

Soldatova, G.U. and Ilyukhina, S.N. (2021), "Self-Destructive Online Content: Features of Attitude and Response of Adolescents and Youth", *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 29 (1), 66-91. (In Russian).

Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. and Chigarkova, S.V. (2021), "Flaming and trolling as a type of cyberaggression: the role structure and features of digital sociality", *Psikhologicheskij zhurnal*, 3, 87-96. (In Russian).

Soldatova, G.U. Chigarkova, S.V., Koshcheyeva, A.G. and Nikonova, E.Yu. (2022), "Daily Activities of Adolescents in Mixed Reality: User Activity and Multitasking", *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal*, 83, 20-45. (In Russian).

Soldatova, G.U. and Vojskunsij, A.E. (2021), "Socio-Cognitive Concept of Digital Socialization: A New Ecosystem and Social Evolution of the Mind", *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki*, 18 (3), 431-450. (In Russian).

Yudeeva, T.V. (2022), "Motivation of destructive communicative behavior of teenagers in social networks", *Mezhdunarodny nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, 2-2 (116), 178-182. (In Russian).

Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V. and Manujlov, G.M. (2002), *Diagnostika sotsialno-psikhologicheskoy adaptatsii (K.Rodzher, R.Dajmond) v knige Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp*, [Diagnosis of socio-psychological adaptation (K.Rogers, R. Diamond) in the book Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups], Institut Psikhoterapii, Moscow, Russia.

Luchinkina, A., Luchinkina, I., Zhikhareva, L. and Yudeeva, T. (2020), "Cross-border and digital socialization of personality", *E3S Web of Conferences*, 8, Rostovon-Don, 15005. (In Russian).

Rime, B. (2005), *Le partage social des émotions*, Presses universitaires de France, coll. Psychologie sociale, Paris, France.

Rimé, B., Mesquita, B., Boca, S. and Philippot, P., (1991), "Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion", *Cognition & Emotion*, 5 (5-6), 435-465. (In France).

**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:**

**Жихарева Лилия Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

**Лучинкина Ирина Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

**Гребенюк Анатолий Анатольевич**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

**Лучинкина Анжелика Ильинична**, доктор психологических наук, доцент, первый проректор, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

#### **About the authors:**

**Lilia V. Zhikhareva**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

**Irina S. Luchinkina**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

**Anatoly A. Grebenyuk**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

**Angelica I. Luchinkina**, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, First Vice-rector, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

УДК 159.9.07

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-10

Жмурин И.Е. \*,  
Корнейчик И.В. 

**Качественное тематическое исследование динамики уровня тревожности пациента в отношениях с родными и близкими: анализ единичного случая психоаналитического консультирования**

Московский государственный областной университет,  
ул. Веры Волошиной д. 24, г. Мытищи, 141014, Московская область, Россия raketa302@mail.ru\*

*Статья поступила 09 августа 2022; принята 12 декабря 2022;  
опубликована 30 декабря 2022*

**Аннотация.** *Введение.* Модель изучения единичного случая и рассмотрение этого варианта исследования психотерапии были реализованы впервые в границах психоаналитической парадигмы. Сегодня этот вид исследования признан и имеет перспективные разработки в различных направлениях и школах психотерапевтической практики. При некотором разночтении у академических психологов и представителей психотерапевтической практики, по поводу эффективности данного метода, у него есть достаточно веские аргументы в пользу его применения. Достоинствами этого метода выступают: пристальное внимание к приобретению конкретного, практического, контекстуального знания, в противовес универсальному теоретическому знанию без учета контекста; использование более гибких стандартов исследования и получение детальных данных о решаемой проблеме. *Методология и методы:* качественное тематическое исследование группы единичных случаев проводилось в 2018-2022 гг. и выступило частью экспериментального исследования по оценке эффективности психоаналитического консультирования пациентов с высоким уровнем тревоги. Показатели пациентов собраны с использованием психодиагностических методик и материала записи сессий 5 пациентов. Для реализации качественного тематического анализа динамики изменения уровня тревоги разработаны диагностические средства оценки проявления показателей тревоги в речи пациентов, основанные на теоретических положениях психодинамической психодиагностики тревоги. *Результаты и выводы.* Представлены результаты качественного тематического исследования динамики тревоги и ее влияния на отношения пациентов с родственниками и друзьями в ходе психоаналитического консультирования. Анализ проявления тревоги в речи пациентов показал, что ее снижение отражается в менее выраженном упоминании волнения, напряжения и негативных чувств в отношении родных и близких, а семантический анализ речи пациентов с помощью программы анализа текста показал тонкие движения в семантической структуре их высказываний. Изменение семантической структуры речи пациентов отражает индивидуальный путь осознания ими обсуждаемых проблем и выражается в появлении новых семантических связей центральной темы с другими ранее отщепленными понятиями. Эти зависимости позволили раскрыть детальные связи в изменениях пациентов в процессе психоаналитического консультирования и дали возможность провести глубокий анализ микроизменений в решении заявленной проблемы. Качественное тематическое исследование безусловно требует серьез-

ных затрат от специалиста, но позволяет расширить пространство получаемых данных, которые часто могут выступить менее заметными, но более глубокими в понимании уникальности пациента.

**Ключевые слова:** единичный случай; психоаналитическое консультирование; качественное тематическое исследование; тревога; тревожность; психоанализ

**Информация для цитирования:** Жмурин И.Е., Корнейчик И.В. Качественное тематическое исследование динамики уровня тревожности пациента в отношениях с родными и близкими: анализ единичного случая психоаналитического консультирования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №4. С. 127-146. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-10.

I.E. Zhmurin \*,  
I.V. Korneichik 

**Qualitative case study of the dynamics of the patient's anxiety level in relations with relatives and friends: an analysis of a single case of psychoanalytic counseling**

Moscow Region State University,  
24 Vera Voloshina Str., Mytishchi, Moscow Region, 141014, Russia, raketa302@mail.ru\*

*Received on August 09, 2022; accepted on December 12, 2022;  
published on December 30, 2022*

**Abstract. Introduction.** The model of studying a single case and considering this version of the study of psychotherapy were implemented for the first time within the boundaries of the psychoanalytic paradigm. Today, this type of research is recognized and has promising developments in various areas and schools of psychotherapeutic practice. While there is some disagreement among academic psychologists and representatives of psychotherapy practice regarding the effectiveness of this method, it has a rather strong argument in favor of its application. The advantages of this method include: close attention to the acquisition of concrete, practical, contextual knowledge, as opposed to universal theoretical knowledge without taking into account the context; the use of more flexible research standards and obtaining detailed data on the problem being solved. *Methodology and methods:* a qualitative case study of a group of isolated cases was conducted in 2018-2022 and was part of a pilot study to assess the effectiveness of psychoanalytic counseling of patients with high levels of anxiety. Patient indicators were collected using psychodiagnostic techniques and recording material for sessions of 5 patients. To implement a qualitative thematic analysis of the dynamics of changes in the level of anxiety, diagnostic tools have been developed to assess the manifestation of anxiety indicators in the speech of patients, based on the theoretical provisions of psychodynamic psychodiagnostics of anxiety. *Results and conclusions.* The results of a qualitative case study of the dynamics of anxiety and its impact on patients' relations with relatives and friends in the course of psychoanalytic counseling are presented. Analysis of the manifestation of anxiety in the speech of patients showed that its decrease is reflected in less pronounced references to excitement, tension and negative feelings towards relatives and friends, and the semantic analysis of patients' speech with the help of the text analysis program showed subtle movements in the semantic structure of their statements. Changes in the semantic structure of patients' speech reflect the individual way of their awareness of the problems under discussion and are reflected in the emergence of new semantic connections of the central

theme with other previously split concepts. These dependencies made it possible to reveal detailed connections in the changes of patients in the process of psychoanalytic counseling and made it possible to conduct an in-depth analysis of micro-changes in solving the stated problem. A quality case study is certainly costly for the specialist, but it allows for the expansion of the resulting data space, which can often be less visible but more insightful into the uniqueness of the patient.

**Keywords:** single case psychoanalytic counseling; qualitative case study; anxiety; anxiety; psychoanalysis

**Information for citation:** I.E. Zhmurin, I.V. Korneichik (2022), “Qualitative case study of the dynamics of the patient's anxiety level in relations with relatives and friends: an analysis of a single case of psychoanalytic counseling”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 8 (4), 127-146, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-10.

**Введение (Introduction).** Современный этап развития психологического консультирования и психотерапии включает сложное пространство разнородных практик, основанных на разных теоретических подходах к оказанию психологической помощи. История исследований согласования теоретических положений и терапевтических практик всегда имела достаточно напряженное содержание, связанное с попытками понимания его извне. Эти исследования зачастую были обусловлены желанием государственных структур, социальных служб и даже бизнеса понять уникальность отдельных направлений психотерапевтической практики и определить для себя критерии эффективности оказания психологической помощи населению.

Среди направлений научных исследований психотерапевтической практики первым выступило психоаналитическое, появившееся им начало в 1893-1894 году. Это исследование, автором которого выступил З. Фрейд, было посвящено изучению истерических симптомов, и обозначенная проблема решалась на основе анализа единичного случая, применяемого в то время в психиатрии. Таким образом, модель анализа единичного случая и рассмотрение данного варианта исследования психотерапии было реализовано впервые в границах психоаналитической парадигмы. Сегодня этот вариант исследования терапевтической практики в различных направлениях и школах психотерапевтической практики является общепризнанным и

имеет перспективные разработки.

1. В современной психотерапевтической практике одним из основных направлений исследования выступает вопрос о её эффективности и возможности подтверждения этого на конкретном клиническом случае. По мнению Х. Кэхеле и Г. Томэ (Кэхеле, Томэ, 2001), это направление выступило одной из точек напряжения в исследованиях психотерапии в рамках психоанализа. A.S. Lenz, D.L. Morgan, R.K. Morgan, W.C. Sanderson (Lenz, 2013, 2015; Morgan, Morgan, 2009; Sanderson, 2003) считают, что в современных исследованиях следует учитывать достаточное количество социально-психологических, экономических и научных требований, приводящих к необходимости пересмотра существующих критериев доказательств эффективности терапевтической практики.

Рассматривая только научные требования, следует отметить, что академические психологи считают анализ клинических случаев научно несостоятельным и приписывают ему низкий научный статус. Вместе с тем, Н.П. Бусыгина, ссылаясь на Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, Л. Витгенштейна, С. Квале, А.В. Юревича, обобщает достаточно веские аргументы в пользу данного метода (Бусыгина, 2012, 2013).

Среди сложных вопросов, решенных в исследованиях клинического случая в психоанализе, зарубежные авторы выделяют:

– одиночный сеанс (сессия) выступает лучшей единицей оценки воспринимае-

мого пациентом психотерапевтического воздействия, поскольку является более управляемым в рамках всего процесса психотерапии, а также позволяет контролировать отдельные речевые повороты и дает возможность соединить микро- и макроаналитические единицы (Stiles, 1980; Elliott, Wexler, 1994);

- согласование отображаемого (процесс психотерапии) и отображенного (описание случая), исследуемого с ориентацией на репрезентацию подлинного события, представленного единственным экспертом (пациентом) (Кэхеле, Томэ, 2001);

- оценка воздействия отдельного сеанса, что строго связано с эффектами и результатами психотерапии, полученная от пациента, может позволить психотерапевту ответить на следующие вопросы: специалист может определить эмоциональную реакцию пациента на определенную тему (даже если он не имеет четкого представления о своей проблеме); какого было воздействие (какие техники использованы) в отношении определенной темы; какое влияние сказанное на сеансе оказывает на опыт участников процесса (Elliott, 1991);

- оптимизация описания психоаналитического процесса, сохраняющего переживания и факты, связанные с проблемой (Кэхеле, Томэ, 2001).

Среди отечественных специалистов следует учесть мнение Е.С. Калмыковой, отмечающей преимущества анализа единичных случаев в психологическом консультировании и психотерапии (Калмыкова, 2012):

- в процессе изучения случая может возникнуть эвристически ценная методика, применимая для анализа метода психологической помощи в рамках более строгого эмпирического исследования;

- организация изучения случая может позволить получить валидные объективные и достоверные данные;

- глубокое и тщательное изучение единичного случая в психологическом консультировании и психотерапии может вызвать сомнения в теоретических положениях и привести к их уточнению, дополнению или пересмотру;

- анализ случая позволяет детально изучить редкие, но важные для психотерапевтической практики феномены;

- анализ клинического случая, выступая вспомогательным средством, может обеспечить «обрастание плотью» существующего теоретического «скелета», что делает очевидным прикладное значение теоретических положений.

Согласование результатов анализа единичного случая психотерапевтической практики с требованиями исследований на основе естественнонаучной парадигмы, по мнению В. Flyvbjerg, может быть реализовано с учетом пристального внимания к возможностям данного метода по получению конкретного, практического, контекстуального знания, в противовес приобретению универсального теоретического знания без учета контекста (Flyvbjerg, 2006).

Необходимо также отметить, что существующие рассогласования академических позиций и практической деятельности психотерапевтов и консультантов в понимании результатов исследований основаны на ориентации последних на требования и положения руководств и наставлений по различным видам и направлениям психологической помощи (Люборский, 2003; Линджарди, Мак-Вильямс, 2019), предусматривающих другие стандарты исследований и обработки их данных. Отечественные и зарубежные специалисты в целях повышения эффективности оценки психотерапевтической практики предлагают согласованно использовать качественные (техники феноменологии и герменевтики) (Бусыгина, 2012, 2013; Жмурин, 2019; Квале, 2003; Носс, 2015; Калмыкова, Мергенталер, Стинсон, 1996; Чумичёва, 2020; Улановский, 2012) и количественные методы (непараметрические методы математической статистики) (Сидоренко, 2007) для обработки данных.

*Перспективами нашего исследования* выступают: определение возможностей качественного анализа данных психоаналитического консультирования по другим проблемам построения социальных отношений с

членами семьи и друзьями, на примере единичного случая; выявление психодиагностических показателей личностной тревожности и ее проявлений в структуре семейных отношений, что определяет фокус возможных психотерапевтических процедур.

**Цель исследования** – оценить возможности тематического качественного исследования результатов психоаналитического консультирования на примере анализа группы единичных случаев пациентов с высоким уровнем тревожности с использованием качественных методов обработки данных.

*Гипотезами* эмпирического исследования выступили следующие предположения:

– психоаналитическое психологическое консультирование оказывает значимое влияние на снижение уровня личностной тревожности пациента, что проявляется в

снижении напряжения в его социальных отношениях;

– применение методов качественного анализа данных, полученных с помощью записи сессий психоаналитического консультирования, позволяет определить даже незначительные изменения в проявлении тревожности пациента.

**Теоретическая основа (The theoretical basis).** *История исследования тревоги* в психоанализе берет свое начало с двух исследований З. Фрейда «Анализ фобии одного пятилетнего мальчика (маленький Ганс, 1907)» и «Заметки об одном случае невроза навязчивости (Человек-крыса, 1909)» (Фрейд, 2007). В них З. Фрейд выделил аффективные состояния, связанные с четырьмя базовыми опасностями (Линдгарди, МакВильямс, 2019) (табл. 1).

Таблица 1

**Базовые опасности (по З. Фрейду)  
и современные психоаналитические варианты тревоги**

Table 1

**Basic dangers (according to S. Freud)  
and modern psychoanalytic variants of anxiety**

Название базовой опасности	Содержание базовой опасности по З.Фрейду	Содержание тревоги в современном психоанализе
потеря объекта	страх потери значимого другого, приводящий к возникновению чувства покинутости, трансформируемое в гнев, тревогу, депрессию, вину	страх потери значимого другого (константного, постоянного объекта), вызывающий тяжелое чувство одиночества, покинутости, стресс или расстройства психики, называемые пограничными расстройствами личности
потеря любви объекта	страх потери любви, переживаемый как отвержение, покинутость, проявляющуюся в ярости, тревоге, депрессии, вине или состоянии, наполненном недостойностью ожидаемой любви	сепарационная тревога – страх потери любви объекта, затрудняющий сепарацию от родителей, что может вызвать устойчивый страх их потери, а после смерти родителей может привести к сильному личностному расстройству, связанному с подозрительностью в отношениях с партнером, бредом ревности и т.д.
кастрация	страх потери телесной целостности или функциональности организма	кастрационная тревога – страх повреждения тела (в широком смысле) и страх повреждения гениталий (в узком смысле)
потеря одобрения со стороны Супер-	страх потери принятия себя и одобрения со стороны своей сов-	моральная тревога – страх последствий нарушения своих ценностей

Название базовой опасности	Содержание базовой опасности по З.Фрейд	Содержание тревоги в современном психоанализе
Эго	сти, окрашенный чувствами тревоги, вины, стыда или депрессии	
потеря саморегуляции	страх связан с потерями контроля над своими чувствами, мыслями, восприятием, движениями, действиями	аннигиляционная тревога – страх быть захваченным, подавленным, разрушенным, подвергнутым воздействию, что основано на сознательных и бессознательных детских воспоминаниях

Дальнейшие исследования психоаналитической практики определили, что тревога, основанная на предвосхищении этих опасностей, может быть контролируемой или неконтролируемой личностью. Психодинамический подход рассматривает тревогу в пределах любого психопатологического расстройства и делает акцент на различиях между: потенциальной и реальной опасностью; реакцией на опасность и ее оценкой; адаптивной реакцией на реальную угрозу, включающей страх, тревогу или их отсутствие и тревожной реакцией, активизирующей на предчувствие бедствия.

Варианты тревоги детально описаны в психоаналитическом подходе и они, по мнению представителей этого подхода, могут быть сознательными и бессознательными. З. Фрейд предложил рассмотрение тревоги как сигнала, который основан на работе мышления, редуцирующего развитие аффекта до того минимума, который необходим для вызывания сигнала. В 1915 году в работе «Бессознательное» это представление применилось уже к тревоге и в 25-й лекции работы «Введение в психоанализ» о состоянии «тревожной готовности» говорится, что оно поставляет «сигнал», чтобы предупредить возникновение сильной тревоги.

Современный взгляд на тревогу продолжает предложенный вариант и эволюционно рассматривает её от диффузного соматического возбуждения до всеобъемлющей психической тревоги, выполняющей более зрелую сигнальную функцию (Линдгарди, МакВильямс, 2019). Сигнальная тревога представляет собой состояние возбуждения,

предупреждающее об идентификации актуальной ситуации как опасности, на основании имеющегося опыта.

Следует отметить, что в современной психоаналитической терапевтической практике важны субъективные переживания тревоги, включающие: аффективные состояния, когнитивные паттерны, соматические состояния и паттерны отношений.

Аффективные состояния связаны с базовыми опасностями (табл. 1) и при слабом их контроле или его отсутствии возможно проявление тревоги аннигиляции. Этот вид тревоги возникает достаточно рано в жизни человека или может быть запущен неожиданно и связан он с ситуациями угрозы жизни человека. Связь тревоги с основными опасностями в рамках оказания психологической помощи дает основательную информацию для теоретических положений и клинической оценки реакций и состояний личности в трудных жизненных ситуациях.

Когнитивные паттерны включают нарушения концентрации и фокусировки памяти, легкую отвлекаемость и слабую память. Эти проявления иногда могут привести к разрушению телесных границ или идентичности.

Соматические состояния проявляются в трудности дыхания, чувстве тяжести и напряжения, что может быть осложнено ощущениями оторванности от своего тела или реальности.

Паттерны отношений с другими могут быть нагружены страхами отвержения, обострения чувства вины, а также желанием отвергнуть или удержать другого.

Все указанные компоненты субъективных переживаний тревоги авторы описали для определения этих показателей в речи пациентов, что распознается в исследовании как оценка или восприятие ими своего состояния и его связи с проблемами в отношениях с другими.

Качественный анализ психотерапевтического материала, в психоаналитическом консультировании и психотерапии, ориентирован на применение двух популярных тематических подходов.

*Первым* выступает подход, основанный на социальном конструктивизме, рассматривающий активность человека по конструированию феноменов и процессов социально-психологического взаимодействия и внедрению их в реальность (Stake, 1995; Merriam, 2009).

*Второй* подход, разработанный В. Flyvbjerg и R.K. Yin (Yin, 2012; Flyvbjerg, 2011), назван тематическим исследованием на основе постпозитивистской позиции в качественной методологии. Качественное тематическое исследование предполагает изучение и анализ отдельного или группы случаев для выявления сложности объекта исследования. Оно включает «натуралистические, холистические, этнографические, феноменологические и биографические методы исследования» (Hyett, Kenny, Dickson-Swift, 2014), ориентированные на определение глубокой связи с основными человеческими ценностями и намерениями, и является описательным и эвристическим (Merriam, 2009).

Качественное тематическое исследование выступает самостоятельным качествен-

ным методом (Denzin, Lincoln, 2011) и обладает достаточным уровнем гибкости при исследовании случаев, который трудно реализовать другими подходами (Hyett, Kenny, Dickson-Swift, 2014).

Это согласуется с мнением ученых (Brockmann, Kirsch, Dembler, König, de Vries, Zabolitzki, Silberschatz, 2018; Doran, 2016; Hill, 2006; Stiles, Goldsmith, 2010) о том, что анализ случаев выступает сложным исследованием и требует детализации изменений, происходящих в процессе психотерапии (Doran, 2016; Hill, 2006; Stiles, Goldsmith, 2010) и различения отдельных деталей этих изменений, признаваемых её результатами (Flyvbjerg, 2006; Линдджерди, МакВильямс, 2019).

**Материалы и методы (Methodology and methods).** *Участники исследования.* В эмпирическом исследовании проявления тревожности в социальных отношениях приняли участие 179 человек (33 мужчины и 146 женщин, в возрасте 22-56 лет), которые были представителями образовательных организаций. После проведения психодиагностического этапа исследования к организаторам обратился 21 человек (11,7%) с желанием получить психологическую помощь в связи с проблемами в отношениях с родными, друзьями и близкими.

В статье представлен фрагмент исследования, связанный с качественным анализом данных психоаналитического консультирования пациентов с высокой тревожностью в отношениях с родственниками и друзьями.

Характеристики участников исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Описание характеристик участников качественного исследования**

Table 2

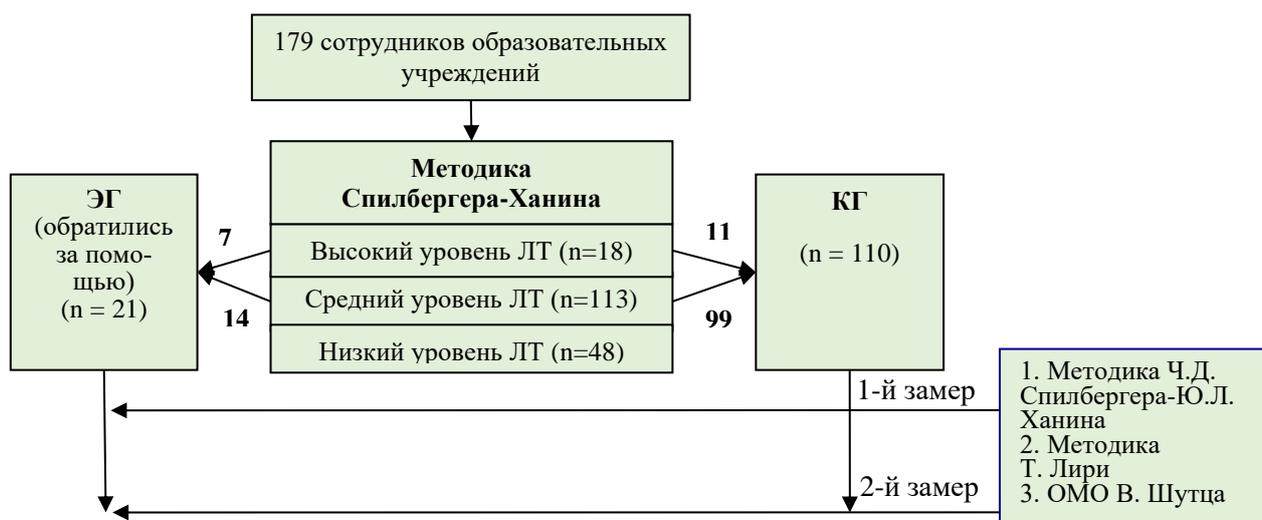
**Description of the characteristics of participants in qualitative research**

Пол	Возрастной диапазон	Уровень личностной тревожности (опросник Спилбергера-Ханина)	Продолжительность психоаналитического консультирования
Мужчины (n = 5)	26-41	2 – высокий 3 – средний	14-19 сессий (1 сессия в неделю, 4-5 месяцев)
Женщины (n = 16)	23-45	5 – высокий 11 – средний	11-26 сессий (1 сессия в неделю, 3-7 месяцев)

В тематическом качественном исследовании представлены данные 5 (23,8%) пациентов из 21, прошедших индивидуальное психоаналитическое консультирование. Эти пациенты (1 мужчина, высокий уровень ЛТ; 4 женщины, у всех высокий уровень ЛТ) дали согласие на использование их данных в исследовании.

*Процедура исследования.* Экспериментальное исследование проводилось с 2018 по

2022 год. Данные о проявлении тревоги в отношениях с родными и близкими были собраны с использованием следующих психодиагностических методик: оценка тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина; диагностика межличностных отношений (Т. Лири); «Опросник межличностных отношений» (ОМО) В. Шутца. Схема исследования представлена на рис. 1.



*Примечание.* На рисунке использованы сокращения: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, ЛТ – личностная тревожность. Участники исследования с низким уровнем тревожности после диагностического этапа к исследованиям не привлекались.

*Note.* The figure uses abbreviations: EG – experimental group, KG – control group, LT – personal anxiety. Participants in the study with low levels of anxiety after the diagnostic stage were not involved in the studies.

Рис. 1 Процедура экспериментального исследования психоаналитического консультирования пациентов с повышенной тревогой в социальных отношениях

Fig. 1 The procedure of the experimental study of psychoanalytic counseling of patients with increased anxiety in social relations

Уровень личностной тревожности (ЛТ) (методика Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина) был определен основным критерием распределения участников исследования по группам, так как его содержание наиболее точно отражает выражение тревоги в рамках психоаналитической традиции. ЛТ характеризуется устойчивым восприятием значительного спектра ситуаций как угрожающих и реакцией на них состоянием тревоги (показа-

тели: напряжение, беспокойство, нервозность). Высокий уровень ЛТ значимо связан с наличием невротического конфликта и эмоциональными срывами в отношениях.

Обратившиеся за психологической помощью были включены в экспериментальную группу и приняли участие в психоаналитическом консультировании с разными сроками. Обобщенным запросом (n=20, 95,2%) на психоаналитическое консультирование

было указание высокой тревоги и напряжения в отношениях с родственниками и друзьями (конкретные запросы в статье не указаны).

*Замысел исследования* состоял в том, что в процессе психоаналитического консультирования пациенты переживают сходное состояние по выраженности и интенсивности с их опытом отношений. Это состояние отражается в их речи через описание проявлений тревоги и напряжения в представляемых ситуациях.

*Экспериментальным воздействием* выступило психоаналитическое консультирование, основанное на теоретических и практических положениях, изложенных Х. Кэхеле, Г. Томэ (Кэхеле, Томэ, 2001), А.Н. Харитоновым (Харитонов, 1999, 2002), Р. Урсано, С. Зонненбергом, С. Лазаром (Урсано, Зонненберг, Лазар, 1992). Консультативные сессии проводились по 50 минут при непосредственном взаимодействии с пациентом в положении сидя (оговоренная частота 1 раз в неделю; перерывы в работе обсуждены заранее; о необходимости пропусков сессий предупреждения были за 24 часа до встречи).

Каждая сессия пациентов фиксировалась после ее проведения, а у двух пациентов (с их разрешения) по 2 сессии были записаны

на диктофон и потом распознаны тем автором статьи, который не проводил данные сессии, чтобы исключить возможность контрпереноса. Записанный текст сессии (в среднем 6,3 листа машинописного текста) составлял последовательное изложение материала с описанием вопросов и ответов психотерапевта и пациента.

*Обработка качественных данных* проведена с использованием метода категоризации значений текста сессий психоаналитического консультирования и качественной обработки текста сессий с помощью программы анализа текста TextAnalyst v2.01.

*Качественными показателями* выступили слова, словосочетания о тревоге и отношениях с родными, близкими, упоминаемые пациентами при описании своего состояния и отношений в рассказах и ответах на вопросы в процессе психологического консультирования.

Качественный анализ организован в двух направлениях:

1. Оценка проявления показателей тревоги и отношений в процессе сессий по индикаторам, разработанным на основе теоретических положений, указанных в Руководстве по психодинамической психодиагностике (PDM-2) (Линдгарди, МакВильямс, 2019) (табл. 3).

Таблица 3

**Индикаторы показателей тревоги и социальных отношений  
в тексте пациентов**

Table 3

**Indicators of anxiety and social relationship indicators in patient text**

а) для категории «личностная тревога»:

Индикатор (слова, словосочетание) - (существительные, прилагательные, глаголы)	слова и словосочетания, высказанные пациентом в отношении:		
	себя (3 балла)	других (2 балла)	отрицание тако- вых (1 балл)
высказывания о напряжении, агрессии, раздражении, отрицательной самокритике, оскорблении, осуждении, моральном неодобрении, вине или угрозе таковых; высказывания о насмешках, неполноценности, стыде, смущении, унижении; чрезмерное выделение недостатков или подробностей личного характера, или угроза таковых			

б) для категории «социальные отношения»:

Индикатор (слова, словосочетание) - (существительные, прилагательные, глаголы)	слова и словосочетания, высказанные пациентом в отношении:		
	себя (3 балла)	других (2 балла)	отрицание тако- вых (1 балл)
положительные эмоции, разговоры, действия (например: радость, удовлетворение, хорошее, доброе, приятное и т.п.)			
отрицательные эмоции, разговоры, действия (напряжение, ужас, страх, тревога, негатив и т.п.)			

Основным методом анализа качественной информации сессии был определен метод категоризации значений, позволяющий выделить и оценить проявления определенных категорий в тексте сессии, которые кодируются консультантом исходя из цели исследования.

Метод категоризации значений предполагает, что текст (предложения, фразы) кодируются категориями типа «+» или «-» (наличие или отсутствие исследуемого показателя). В исследовании это индикаторы личностной тревожности и социальных отношений пациента. Таким образом, категоризация значений позволяет сократить и структурировать текст, сказанный пациентом, и свести его к таблицам и рисункам.

Для наглядности и возможности построения графических форм представления данных выделены следующие показатели:

- частота встречаемости определенных показателей (количество слов, отражающих определенный показатель);
- относительная частота встречаемости определенных показателей (отношение частоты встречаемости определенного показателя к общему объему (количеству) слов в тексте).

2. Анализ текста сессий проведен с помощью программы TextAnalist v2.01, что позволило установить взаимосвязь между элементами текста по смысловой нагрузке (по весу) и определить семантические связи между значимыми понятиями, включенными в текст речи пациентов.

*Семантические связи между значимыми*

*словами, употребляемыми пациентами на сессиях, позволили оценить особенности личностного отражения тревоги и ее связи с отношениями. Эти связи выступили основной смысловой нагрузкой или «смысловым портретом» пациентов. Установленные связи между элементами текста по смысловой нагрузке (по весу и частоте) позволили выделить тематическую структуру ответов пациентов. Структура анализируемых текстов была представлена в виде иерархически связанных тем и подтем. Тема определена как личностно значимое содержание фразы, высказывания пациента, а подтемой названо дробление темы на более конкретные смыслы, объединенные общей темой.*

Для семантического анализа, с учетом допустимого объема статьи, объединены материалы всех пациентов за первые три сессии и последние три сессии. Два этих массива текста обработаны самостоятельно и по каждому из них построены семантические пространства в виде деревьев.

**Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).** Участники исследования, данные которых представлены для анализа, были включены в психоаналитическое консультирование следующим образом:

- 1-й пациент (женщина, 42 года, высокий уровень ЛТ), проведено 13 сессий (4 месяца), перерыв 2 недели (болезнь пациента), работа завершена;
- 2-й пациент (женщина, 31 год, высокий уровень ЛТ), проведено 19 сессий (5 месяцев), работа завершена;
- 3-й пациент (женщина, 34 года, высокий уровень ЛТ), проведено 22 сессии,

6 месяцев (работа продолжается);  
 – 4-й пациент (женщина, 29 лет, высокий уровень ЛТ), проведено 20 сессий (6 месяцев), 2 перерыва по 2 недели (командировка), работа завершена;  
 – 5-й пациент (мужчина, 29 лет, высокий уровень ЛТ), проведено 19 сессий,

6 месяцев (работа продолжается).

*Качественный анализ материала сессий психоаналитического консультирования пяти пациентов.* Результаты анализа текста сессий (речи пациентов) по указанным выше критериям представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Количественные показатели высказываний пациентов в процессе психоаналитического консультирования**

Table 4

**Quantitative indicators of patients' statements in the process of psychoanalytic counseling**

Категория	Показатели	Средние значения по сессиям
<b>1-й пациент</b>		<b>13 сессий</b>
Личностная тревога	себя	6,44
	других	5,11
	отрицание таковых	1,90
среднее показателя по всем сессиям		<b>3,82</b>
Социальные отношения (отрицат.)	себя	4,45
	других	4,45
	отрицание таковых	3,45
среднее показателя по всем сессиям		<b>3,78</b>
Социальные отношения (положит.)	себя	3,18
	других	1,73
	отрицание таковых	1,18
среднее показателя по всем сессиям		<b>2,08</b>
<b>2-й пациент</b>		<b>19 сессий</b>
Личностная тревога	себя	2,55
	других	1,91
	отрицание таковых	1,54
среднее показателя по всем сессиям		<b>1,63</b>
Социальные отношения (отрицат.)	себя	3,00
	других	2,73
	отрицание таковых	1,27
среднее показателя по всем сессиям		<b>2,34</b>
Социальные отношения (положит.)	себя	3,27
	других	2,72
	отрицание таковых	1,45
среднее показателя по всем сессиям		<b>2,25</b>
<b>3-й клиент</b>		<b>22 сессии</b>
Личностная тревога	себя	3,78
	других	4,07
	отрицание таковых	2,00
среднее показателя по всем сессиям		<b>2,32</b>
Социальные Отношения (отрицат.)	себя	3,14
	других	3,36
	отрицание таковых	1,35
среднее показателя по всем сессиям		<b>2,03</b>

Категория	Показатели	Средние значения по сессиям
Социальные отношения (положит.)	себя	4,71
	других	3,57
	отрицание таковых	1,71
среднее показателя по всем сессиям		<b>3,49</b>
<b>4-й клиент</b>		<b>20 сессий</b>
Личностная тревога	себя	3,58
	других	3,96
	отрицание таковых	2,09
среднее показателя по всем сессиям		<b>3,33</b>
Социальные отношения (отрицат.)	себя	3,27
	других	3,86
	отрицание таковых	1,44
среднее показателя по всем сессиям		<b>2,60</b>
Социальные отношения (положит.)	себя	4,55
	других	3,74
	отрицание таковых	1,66
среднее показателя по всем сессиям		<b>3,31</b>
<b>5-й клиент</b>		<b>19 сессий</b>
Личностная тревога	себя	7,08
	других	4,96
	отрицание таковых	4,44
среднее показателя по всем сессиям		<b>5,86</b>
Социальные отношения (отрицат.)	себя	5,54
	других	5,88
	отрицание таковых	4,01
среднее показателя по всем сессиям		<b>4,53</b>
Социальные отношения (положит.)	себя	2,51
	других	3,02
	отрицание таковых	1,99
среднее показателя по всем сессиям		<b>2,00</b>

Индивидуальная динамика показателей тревожности и социальных отношений

(отрицательные показатели) представлены на рис. 2, 3, 4, 5, 6.

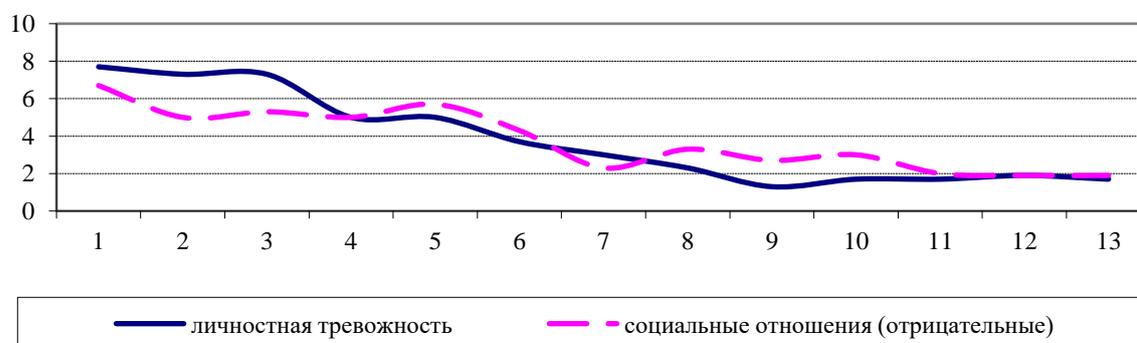


Рис. 2 Динамика уровня ЛТ и социальных отношений (отрицательных проявлений) у первого пациента

Fig. 2 Dynamics of the level of LT and social relations (negative manifestations) in the first patient

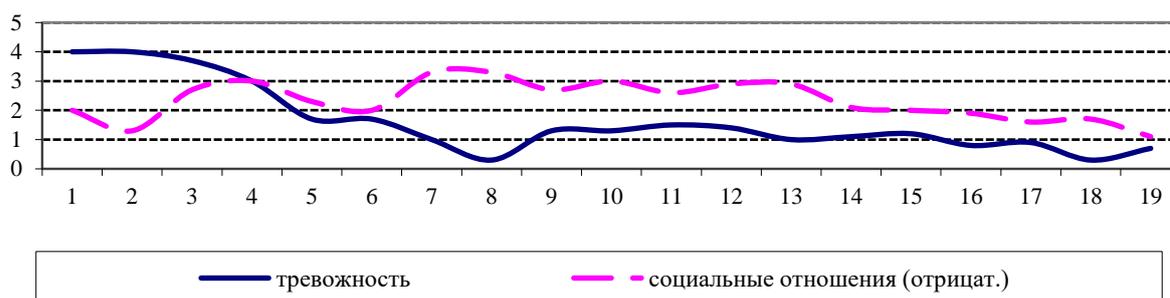


Рис. 3 Динамика уровня ЛТ и социальных отношений (отрицательных проявлений) у второго пациента  
Fig. 3 Dynamics of the level of LT and social relations (negative manifestations) in the second patient

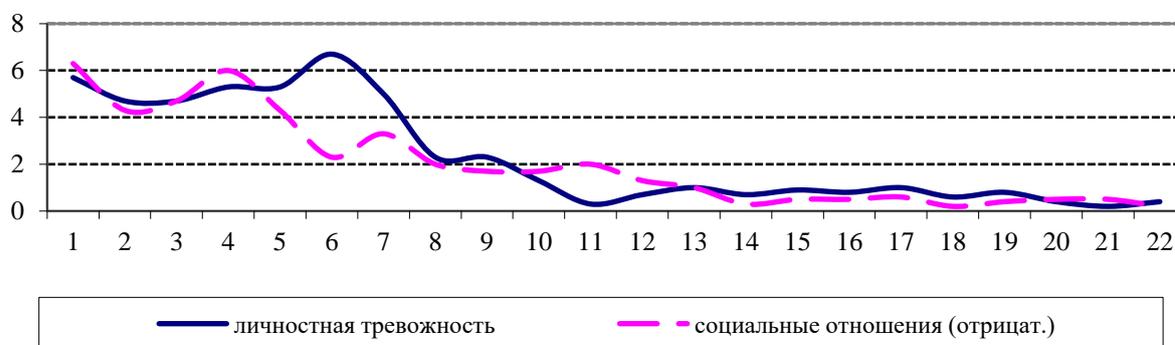


Рис. 4 Динамика уровня ЛТ и социальных отношений (отрицательных проявлений) у третьего пациента  
Fig. 4 Dynamics of the level of LT and social relations (negative manifestations) in the third patient

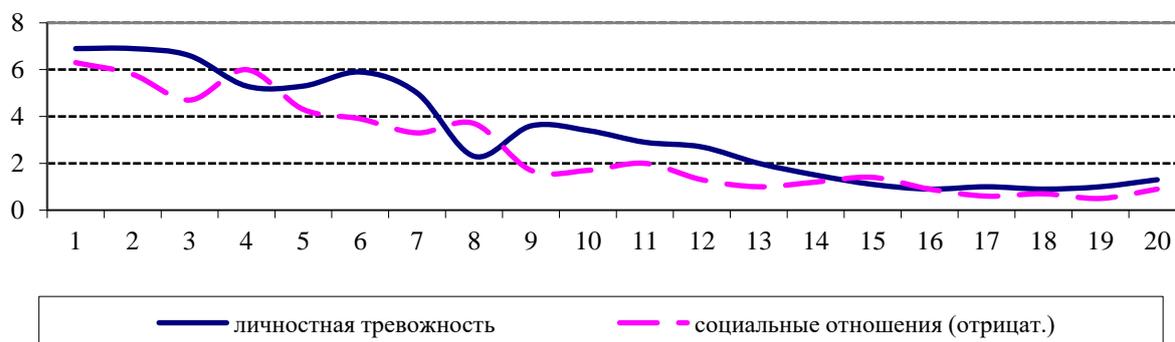


Рис. 5 Динамика уровня ЛТ и социальных отношений (отрицательных проявлений) у четвертого пациента  
Fig. 5 Dynamics of the level of LT and social relations (negative manifestations) in the fourth patient

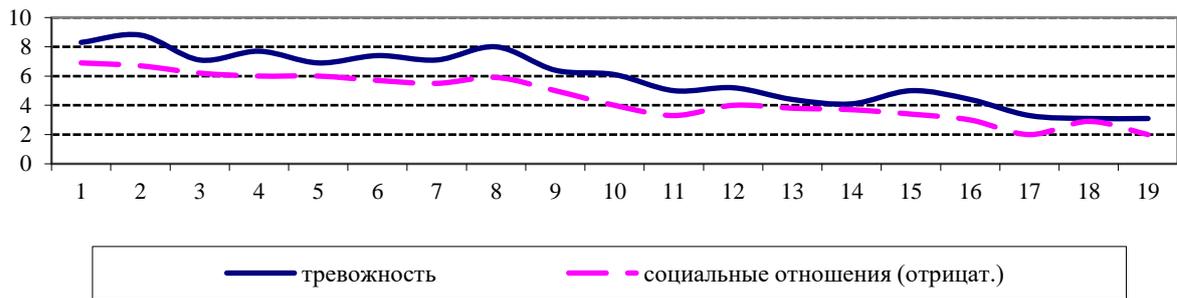


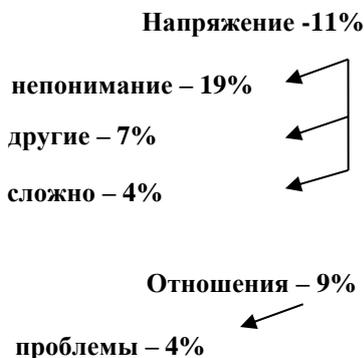
Рис. 6 Динамика уровня ЛТ и социальных отношений (отрицательных проявлений) у пятого пациента  
 Fig. 6 Dynamics of the level of LT and social relations (negative manifestations) in the fifth patient

Отрицательные показатели социальных отношений выбраны для сравнения с динамикой проявления тревожности, так как эти показатели первыми начинают изменяться в процессе психоаналитического консультирования (Линджарди, МакВильямс, 2019), а уже затем (иногда за пределами вре-

мени оказания помощи) приходят в движение положительные проявления в отношениях (Кэхеле, Томэ, 2001).

Результаты семантического анализа текстовых массивов трех первых сессий всех пациентов и трех последних сессий представлены на рис. 7.

**Семантическое пространство**  
 (тематическая структура текста *первых* трех сессий пяти пациентов)



**Семантическое пространство**  
 (тематическая структура текста *последних* трех сессий пяти пациентов)



Рис. 7 Семантический анализ текстовых массивов сессий психоаналитического консультирования  
 Fig. 7 Semantic analysis of text arrays of psychoanalytic counseling sessions

Семантические пространства по материалам первых трех и последних трех сессий построены на основании иерархии текстовых конструктов речи пациентов по их весу в

программе TextAnalyst v2.01.

Качественное тематическое исследование показало, что психоаналитическое консультирование вызывает снижение уровня

тревоги пациентов. Это оказывает влияние на последующее снижение напряжения в социальных отношениях с родными и друзьями пациентов, а качественный анализ их речи позволяет зафиксировать малейшие изменения в этой динамике. Сходные данные получены в качественном анализе психоаналитической практики W. Bucci, B. Maskit, исследовавших проявление в речи пациентов аффектов, абстрактного отражения и соматических проблем (Bucci, Maskit, 2007). Они считают, что содержание текста пациента на каждом сеансе позволяет оценить минимальные изменения в его отношениях и провести макроанализ жизни.

Качественный анализ материала сессий психоаналитического консультирования пяти пациентов, представленный в таблице 4 и изображенный на рис. 2, 3, 4, 5, 6, показывает снижение уровня личностной тревожности у всех пациентов. Это снижение было зафиксировано с использованием метода категоризации значений при анализе речи пациентов.

*Например*, у второй пациентки эти изменения представлены в тексте так:

2 сессия – «Моя голова забита какими-то мыслями... проще говоря чепухой... Я вся на нервах, когда говорю с мамой. Мне очень тяжело дома, не нахожу себе места... и на работе тоже», а на 17 сессии – вот такой текст: «Ну, прям не узнаю себя... сегодня разговариваю с мамой и вспоминаю себя с ней. Прям рада, что стало легче... Наверно можно сказать, что стало действительно легче, свободней»;

*Пример* текста у 5-го пациента на 2 сессии: «Когда с кем-то знакомлюсь, ну начинаю отношения... почему-то возникает чувство, что я неуверен, что все будет хорошо, что будет так как хочу... Я как будто завишу от чего-то или от кого-то. Так хочется просто жить и строить отношения... не зависеть и трястись каждый раз...», а на 18 сессии вот такие слова: «На праздники у друзей отдыхали и познакомился с девушкой, разговаривали часа два... и я вдруг поймал себя на мысли, что все идет нормально и даже ни разу за это время не вышел из разговора... в

смысле не отвлекся от нее... Наверно рано, но я был доволен... собой доволен очень».

Эти виньетки демонстрируют, что через разное время в речи пациентов тревога становится менее выраженной, и с этим в представленных примерах связано изменение социальных отношений, или их восприятия, что уже выступает показателем положительной динамики, тем более в рамках психологического консультирования. В работе С. Christian, E. Barzilai, J. Nyman представлено некоторое совпадение с полученными данными, где авторы отмечают, что на сеансах существует положительная связь между способностью пациента выражать свой эмоциональный опыт и качеством отношений в рамках психотерапевтических отношений и за их пределами (Christian, Barzilai, Nyman, 2021).

Переходя к обсуждению семантического пространства, следует отметить, что на начальном этапе психоаналитического консультирования, когда ситуация описывается каждым из пациентов с позиции ее восприятия, а не анализа, проблема тревоги практически не обозначается. Значительная часть пациентов ее не осознает, что подтверждает отсутствие в их речи упоминаний тревоги. О подобном проявлении проблемы в речи пациентов на начальном этапе психотерапии отмечают А.О. Horvath, S. Zilcha-Mano, P. Errazuriz (Horvath, 2005; Zilcha-Mano, Errazuriz, 2017).

У пяти клиентов в тексте первых трех сессий слова «тревожусь», «тревога» и «тревожно» были упомянуты только 4 раза, и два из них у одного и того же пациента. Основу семантического пространства составляет слово «напряжение» (нагрузка 11% – среди самых частых слов), а связанные с ним слова в большей степени выражают неопределенность и непонимание (слова: «непонимание», «сложно»). В начальный период консультирования большинство пациентов связывают свое состояние с действиями других и проецируют его на них (связь – напряжение и другие).

Завершающие сессии наполнены более

разветвленным семантическим пространством с насыщенными связями, обозначающими подтемы. И сама тема тревоги четко обозначается и выступает центральной темой («стволом») семантического пространства, имеющего разветвленную крону с трехуровневыми связями (связь: тревога-отсутствие-уважение). Эту связь, например, выделяем из двух ярких фраз у 2-й пациентки «...иногда тревожно становится с официальными лицами... я понимаю, что следует проявить уважение к выступающим» и 4-й пациентки «я чувствую, что ко мне проявили уважение... после этого стало проще готовить следующий проект».

Отражение темы напряжения также выступает значимым показателем изменений пациентов, что можно связать с желанием понять человека и, разговаривая с ним, снизить напряжение. Это фиксируют в своем исследовании и D. Rocco, A. Gennaro, S. Salvatore, V. Stoycheva, W. Vucci, которые отмечают, что значительная часть рефлексивных слов психотерапевта о проблеме направлены на понимания переживаний пациента и вызывают ответную реакцию, что фиксируется по эмоциональной окраске проблемы в речи пациента на последующих сессиях (Rocco, Gennaro, Salvatore, Stoycheva, Vucci, 2017).

В заключение следует отметить, что наличие в массивах данных двух отдельных семантических центров (деревьев) показывает сохраненную раздробленность между темами и их самостоятельность (начальный этап: напряжение и отношения; завершающий этап: тревога и напряжение). Вместе с тем, каждая из тем разрастается новыми терминами (ветвями), которые указывают на связывание понятий, что говорит о расширении пространства осознания тех или иных проблем в процессе консультирования.

В рамках обсуждения стоит подчеркнуть, что более продолжительная работа с пациентами показывает более заметные изменения и это предполагает некоторую перспективу проведения качественного исследования в работе разной продолжительности.

**Заключение (Conclusions).** В качестве выводов тематического качественного исследования изменений единичного случая психоаналитического консультирования отметим следующее:

1. Проведенное тематическое качественное исследование единичного случая психоаналитического консультирования пациентов с высоким уровнем личностной тревожности подтвердило, что психологическое консультирование представляет собой определенным образом структурированное общение, обеспечивающее благоприятные условия для реконструкции ранних воспоминаний пациентов, что создает пространство для снижения их тревожности в столь незначительном по времени взаимодействии.

2. При снижении уровня личностной тревожности в процессе психоаналитического консультирования наблюдается тенденция к уменьшению негативного описания отношений у пациентов. Это связано с осознанием возможных вариантов собственного отреагирования и поведения при обсуждении сложных ситуаций с родными и близкими. Качественный анализ речи пациентов позволяет определить тонкие изменения в проявлении тревожности и в снижении напряжения в отношениях.

3. Применение программы TextAnalyst v2.01 позволяет оценить динамику семантического пространства пациентов в процессе психоаналитического консультирования. Эти незначительные для внешнего наблюдения, но качественно значимые изменения в проявлении проблемы определяют направленность процесса её осознания пациентом через связывание с центральной темой обсуждения различных понятий, выступающих осознаваемыми частями его жизни, шагами на индивидуальном пути понимания проблемы и себя.

#### Список литературы

Бусыгина Н.П. Психоаналитическая интерпретация как исследовательская стратегия // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 4. С. 60-84.

Бусыгина Н.П. Психоаналитические идеи в

качественной методологии // Журнал практического психолога. 2013. № 4. С. 133-144.

Жмурин И.Е., Трофимова А.П. Качественный анализ особенностей понимания внутренних границ личности студентами психологами-консультантами // В сборнике: Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (к 15-летию факультета психологии МГОУ). 2019. С. 39-45.

Калмыкова Е.С. Опыты исследования личной истории: Научно-психологический и клинические подходы. М.: Когито-Центр, 2012. 182 с.

Калмыкова Е.С., Мергенталер Э., Стинсон Ч. Транскрипты психотерапевтических сеансов // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 3. С. 129-136.

Квале С. (2003), Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.

Кэхеле Х., Томэ Г. Современный психоанализ: Исследования: Пер. с нем. / Общ. ред. А.В. Казанской. СПб.: Изд-во «ВЕИП», 2001. 304 с.

Люборски Л. Принципы психоаналитической психотерапии. М.: Когито-центр, 2003. 256 с.

Носс И.Н. Качественные и количественные методы исследования в психологии: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство Юрайт, 2015. 362 с.

Руководство по психодинамической диагностике. Второе издание. PDM-2. Том. 1 / Под ред. В. Линдгарди. Н. МакВильямс / Пер. с англ. О. Перфильевой, Н. Сабуровой, В. Сингура. М.: Независимая фирма «Класс», 2019. 792 с.

Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2007. 350 с.

Улановский А.М. Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживаниями. М.: Смысл, 2012. 255 с.

Урсано Р., Зонненберг С., Лазар С. Психодинамическая психотерапия: краткое руководство. М.: Изд-во РПО, 1992. 158 с.

Фрейд З. Знаменитые случаи из практики / Пер. с нем. М.: «Когито-Центр», 2007. 538 с.

Харитонов А.Н. Психоаналитический подход в семейной психотерапии // Психотерапия сегодня: Материалы III Всероссийской конференции по психотерапии. М.: Изд-во Института психотерапии, 1999. С.120-123.

Харитонов А.Н. Семейный психоанализ как научно-практическое направление // Психоаналитический вестник. 2002. № 10. С.62-78.

Чумичёва И.В. Аспекты консультативной

практики при работе с проблемами социализации подростков разных национальностей в мультикультурном пространстве // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований. Сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения». В 3-х томах. Министерство образования Московской области, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Московский государственный областной университет, Факультет психологии. 2020. С. 327-333.

Brockmann J., Kirsch H., Dembler K., König D., de Vries I., Zabolitzki M., Silberschatz G. "Effects of interventions promoting mentalization and interventions disconfirming pathogenic beliefs: A comparative single case study of three patients" // *Clinical Psychology & Neuropsychology*. 2018. (5). P. 1-17. DOI: 10.1080/23311908.2018.1470482.

Bucci W. Basic concepts and methods of psychoanalytic process research. Person E., Cooper A., Gabbard G. (Eds.), *Textbook of psychoanalysis*. Washington, D.C., US: American Psychiatric. 2005. P. 339-355.

Bucci W., Maskit B. "Beneath the surface of the therapeutic interaction: The psychoanalytic method in modern dress" // *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 2007. Vol. 55, P. 1355-1397. DOI: 10.1177/000306510705500412.

Christian C., Barzilai E., Nyman J. et al. "Assessing Key Linguistic Dimensions of Ruptures in the Therapeutic Alliance" // *J Psycholinguist Res*. 2021. 50. P. 143-153. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09768-1>.

Denzin N.K., Lincoln Y.S., Denzin N.K., Lincoln Y.S. Introduction: Disciplining the practice of qualitative research. *The SAGE handbook of qualitative research*. 4th ed, Thousand Oaks, CA. 2011. P. 1-6.

Doran, J.M. "The working alliance: Where have we been, where are we going?" // *Psychotherapy Research*. 2016. 26. P. 146-163.

Elliott R. "Five dimensions of therapy process" // *Psychotherapy Research*. 1991. 1. P. 92-103.

Elliott R., Wexler M.M. "Measuring the impact of sessions in process-experiential therapy of depression: the Session Impacts Scale" // *Journal of Counseling Psychology*. 1994. 41. P. 166-174.

Flyvbjerg B. "Five misunderstandings about case-study research" // *Qualitative inquiry*. 2006. Vol. 12 (2). P. 219-245.

Flyvbjerg B., Denzin N.K., Lincoln Y.S. Case study. *The SAGE handbook of qualitative research*.

4th ed, Thousand Oaks, C. 2011. P. 301-316.

Hill C.E. In J.C. Norcross, L.E. Beutler, & R.F. Levant (Eds.), *Evidence-Based Practices in Mental Health: Debate and Dialogue on the Fundamental Questions*. Washington, DC: American Psychological Association. 2006. 435 p.

Horvath A.O. "The therapeutic relationship: Research and theory" // *Psychotherapy Research*. 2005. 15. P. 3-7. DOI: 10.1080/10503300512331339143.

Hyett N., Kenny A., Dickson-Swift V. "Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports" // *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 2014. 9. P. 1-13. DOI: 10.3402/qhw.v9.23606.

Lenz A.S. "Using Single-Case Research Designs to Demonstrate Evidence for Counseling Practices" // *Journal of Counseling & Development*. 2015. Vol. 93. P. 387-393.

Lenz A.S. "Calculating effect size in single-case research: A comparison of no overlap methods" // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 2013. 46. P. 64-73.

Merriam S.B. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. 3rd ed., San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2009. 320 p.

Morgan D.L. & Morgan R.K. *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. Thousand Oaks, CA. 2009. 269 p.

Rocco D., Gennaro A., Salvatore S., Stoycheva V., Bucci W. "Clinical mutual attunement and the development of therapeutic process: A preliminary study" // *Journal of Constructivist Psychology*. 2017. 30. P. 371-387. DOI: 10.1080/10720537.2016.1227950.

Sanderson W.C. "Why empirically supported treatments are important" // *Behavioral Modification*. 2003. 27. P. 290-299.

Stake R.E. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 1995. 192 p.

Stiles W.B. "Measurement of the impact of psychotherapy sessions" // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1980. 48. P. 176-185.

Stiles W.B., Goldsmith J.Z. The alliance over time. In J.C. Muran & J.P. Barber (Eds.), *The therapeutic alliance: An evidence-based guide to practice*. New York, NY: Guilford Press. 2010. P. 44-62.

Yin R.K. *Applications of case study research*. 3rd ed, Thousand Oaks, CA: Sage. 2012. 264 p.

Zilcha-Mano S., Errazuriz P. "Early development of mechanisms of change as a predictor of subsequent change and treatment outcome: The case of working alliance" // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2017. 85 (5), P. 508-520. DOI: 10.1037/ccp0000192.supp.

## References

Busygina, N.P. (2012), "Psychoanalytic Interpretation as a Research Strategy", *Konsul'tativnaja psikhologiya i psikhoterapiya*. 4. 60-84. (In Russian).

Busygina, N.P. (2013), "Psychoanalytic ideas in qualitative methodology", *Zhurnal prakticheskogo psihologa*. 4. 133-144. (In Russian).

Zhmurin, I.E. and Trofimova, A.P. (2019), "Qualitative analysis of the features of understanding the internal boundaries of personality by students by psychologists-consultants", *Aktualnie problemi teorii i praktiki*, 39-45. (In Russian).

Kalmykova, E.S. (2012), *Opyty issledovaniya lichnoj istorii: Nauchno-psikhologicheskij i klinicheskie podkhody* [Personal History Research Experiments: Scientific-Psychological and Clinical Approaches], Moscow, Russia.

Kalmykova, E.S., Mergentaler, E. and Stinson, C.H. (1996), "Transcripts of psychotherapeutic sessions", *Psihologicheskij zhurnal*, 17 (3), 129-136. (In Russian).

Kvale, S. (2003), *Issledovatel'skoe interv'ju* [Research Interview], Moscow, Russia.

Kjehele, H., Tomje, G. (2001), *Sovremennyy psikhoanaliz: Issledovaniya* [Modern Psychoanalysis: Research], SPb, Russia.

Ljuborski, L. (2003), *Printsipy psikhoanaliticheskoj psikhoterapii* [Principles of Psychoanalytic Psychotherapy], Moscow, Russia.

Noss, I.N. (2015), *Kachestvennye i kolichestvennye metody issledovaniya v psikhologii: uchebnik dlja bakalavriata i magistratury* [Qualitative and quantitative research methods in psychology: a textbook for bachelor's and master's degree students], Moscow, Russia.

Lindzhardi, V. and McWilliams N. (2019), *Rukovodstvo po psihodinamicheskoj diagnostike* [A Guide to Psychodynamic Diagnosis], Nezavisimaja firma "Klass", Moscow, Russia.

Sidorenko, E.V. (2007), *Metody matematicheskoj obrabotki v psikhologii* [Methods of mathematical processing in psychology], SPb., Russia.

Ulanovskij, A.M. (2012), *Fenomenologicheskaja psikhologiya: kachestvennye issledovaniya i rabota s perezhivanijami* [Phenomenological Psychology: Qualitative Research and Work with Experiences], Moscow, Russia.

Ursano, R., Zonnenberg, S., and Lazar S. (1992), *Psihodinamicheskaja psikhoterapija: kratkoe rukovodstvo* [Psychodynamic Psychotherapy: A Quick Guide], Moscow, Russia.

Haritonov, A.N. (2002), "Family psychoanal-

ysis as a scientific and practical direction”, *Psikhoanaliticheskij vestnik*, 10, 62-78. (In Russian).

Haritonov, A.N. (1999), “Psikhoanaliticheskij podkhod v semejnoy psikhoterapii”, *Psikhoterapiya segodnya: Materialy III Vserossijskoj konferentsii po psikhoterapii*, 120-123. (In Russian).

Freud, Z. (2007), *Znamenitnye sluchai iz praktiki* [Notable case studies], Moscow, Russia.

Chumichova, I.V. (2020), “Aspekty konsultativnoy praktiki pri rabote s problemami sotsializatsii podrostkov raznykh natsionalnostey v multikulturnom prostranstve”, *Aktualnye problemy teorii i praktiki psikhologicheskikh, psikhologopedagogicheskikh i pedagogicheskikh issledovaniy*, 327-333. (In Russian).

Brockmann J., Kirsch H., Dembler K., König D., de Vries I., Zabolitzki M. and Silberschatz G. (2018), “Effects of interventions promoting mentalization and interventions disconfirming pathogenic beliefs: A comparative single case study of three patients”, *Clinical Psychology & Neuropsychology*, 5, 1-17, DOI: 10.1080/23311908.2018.1470482. (In USA).

Bucci, W. (2005), Basic concepts and methods of psychoanalytic process research. Person E., Cooper A., Gabbard G. (Eds.), *Textbook of psychoanalysis*. Washington, D.C., USA.

Bucci, W. and Maskit, B. (2007), “Beneath the surface of the therapeutic interaction: The psychoanalytic method in modern dress”, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 55, 1355-1397. doi: 10.1177/000306510705500412. (In USA).

Christian, C., Barzilai, E. and Nyman, J. et al. (2021), “Assessing Key Linguistic Dimensions of Ruptures in the Therapeutic Alliance”, *Journal of Psycholinguistic Research*, 50, 143-153. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09768-1>. (In Switzerland).

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., Denzin, N.K., and Lincoln, Y.S. (2011), Introduction: Disciplining the practice of qualitative research. The SAGE handbook of qualitative research. 4th ed., Thousand Oaks, CA, USA.

Doran, J.M. (2016), “The working alliance: Where have we been, where are we going?”, *Psychotherapy Research*, 26, 146-163. (In USA).

Elliott R. (1991), “Five dimensions of therapy process”, *Psychotherapy Research*, 1, 92-103. (In USA).

Elliott R. and Wexler M.M., (1994), “Measuring the impact of sessions in process-experiential therapy of depression: the Session Impacts Scale”, *Journal of Counseling Psychology*, 41, 166-174. (In USA).

Flyvbjerg, B. (2006), “Five misunderstandings about case-study research”, *Qualitative inquiry*, 12 (2), 219-245. (In USA).

Flyvbjerg, B., Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (2011), Case study. The SAGE handbook of qualitative research. 4th ed., Thousand Oaks, CA, USA.

Hill, C.E. In Norcross, J.C., Beutler, L.E. and Levant, R.F. (Eds.) 2006, *Evidence-Based Practices in Mental Health: Debate and Dialogue on the Fundamental Questions*, American Psychological Association, Washington, USA.

Horvath, A.O. (2005), “The therapeutic relationship: Research and theory”, *Psychotherapy Research*, 15, 3-7. doi: 10.1080/10503300512331339143 (In USA).

Hyett N., Kenny A., Dickson-Swift V. (2014), “Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports”, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9:1, DOI: 10.3402/qhw.v9.23606. (In USA).

Lenz A.S. (2015), “Using Single-Case Research Designs to Demonstrate Evidence for Counseling Practices”, *Journal of Counseling & Development*, 93, 387-393. (In USA).

Lenz, A.S. (2013), “Calculating effect size in single-case research: A comparison of no overlap methods”, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 46, 64-73. (In USA).

Merriam, S.B. (2009), *Qualitative research: A guide to design and implementation*. 3rd ed., San Francisco, CA, Jossey-Bass, USA

Morgan, D.L. and Morgan, R.K. (2009), *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. Thousand Oaks, CA, Sage, USA.

Rocco D., Gennaro A., Salvatore S., Stoycheva V., Bucci W. (2017), “Clinical mutual attunement and the development of therapeutic process: A preliminary study”, *Journal of Constructivist Psychology*, 30, 371-387. doi: 10.1080/10720537.2016.1227950. (In United Kingdom of Great Britain).

Sanderson, W.C. (2003), “Why empirically supported treatments are important”, *Behavioral Modification*, 27, 290-299. (In USA).

Stake, R.E. (1995), *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA, USA.

Stiles, W.B. (1980), “Measurement of the impact of psychotherapy sessions”, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 176-185. (In USA).

Stiles, W.B. and Goldsmith, J.Z. (2010), The alliance over time. In Muran, J.C. and Barber, J.P. (Eds.), *The therapeutic alliance: An evidence-based guide to practice*, Guilford Press, New York, USA.

Yin, R.K. (2012), *Applications of case study research*. 3rd ed, Thousand Oaks, CA, USA.

Zilcha-Mano, S., Errazuriz, P. (2017), "Early development of mechanisms of change as a predictor of subsequent change and treatment outcome: The case of working alliance", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 85(5), 508-520. doi: 10.1037/ccp0000192.supp. (In USA).

**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:**

**Жмурин Игорь Евгеньевич**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры истории

России средних веков и нового времени, Московский государственный областной университет.

**Корнейчик Ирина Викторовна**, доцент кафедры истории России средних веков и нового времени, Московский государственный областной университет.

**About the authors:**

**Igor E. Zhmurin**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian History of Middle Ages and Modern Times, Moscow Region State University.

**Irina V. Korneichik**, Associate Professor of the Department of Russian History of Middle Ages and Modern Times, Moscow Region State University.

УДК 159.938

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-11

I.I. Zapparov 

**Influence of psychophysiological functions on the ability of hockey forwards to perform effective assists at the age of 12-14**

Ak Bars Ice Hockey Academy  
55 A. Shevchenko Str., 423450, Almetyevsk, Republic of Tatarstan, Russia  
zapis07@mail.ru

*Received on September 29, 2022; accepted on December 12, 2022;  
published on December 30, 2022*

**Abstract.** *Introduction.* There is little research on psychophysiological functions in children's and youth hockey. Determining the prospects of young hockey players aged 12-14 is an important aspect for team coaches. At the stage of sports specialization, hockey groups are small, so there is a need for an objective selection for the enrollment and expulsion of young hockey players. The Federal standard for hockey describes tests that evaluate the physical qualities and abilities of young hockey players. In this study, we want to consider the dependence of high indicators of psychophysiological functions on the ability of forwards to perform effective assists. Young hockey players aged 12-14 were tested on the following indicators: simple visual-motor reaction; reaction to a moving object; discrimination reaction; choice reaction; assessment of attention; noise immunity. *The aim of this work* is to empirically study the characteristics of psychophysiological functions and determine their correlation with the ability of forwards in youth hockey to perform assists. *Study participants.* The study involved 80 young 12-14-year-old hockey players (forwards) from youth hockey schools, participants of regional championships of the Russian Federation. *Methods.* Testing was carried out using psychophysiological and psychological diagnostics on special equipment of the Neurosoft company. *Results and its discussion.* Based on the results of the study, tables describing psychophysiological and statistical (goal assists) indicators were formed. The tables were compiled in such a way as to make the described grading system understandable. *Conclusions.* It was found, when comparing performance and noise immunity, that this psychophysiological quality is most likely to affect the ability of forwards to make productive passes in hockey. Simple hand-eye reactions, discrimination reactions, choice reactions, reactions to moving objects, and attention do not correlate with high scores in performance (goal assists). It was determined that when using a group assessment, there is no general pattern between high success in psychophysiological tests and the ability of forwards aged 12-14 to perform assists. As practice shows, coaches, who want to have hockey players with high statistical indicators on their team, need to conduct pedagogical observation and analyze the statistics of forwards over the past few years.

**Keywords:** simple visual-motor reaction; discrimination reaction; choice reaction; reaction to a moving object; noise immunity; attention

**Information for citation:** I.I. Zapparov (2022), "Influence of psychophysiological functions on the ability of hockey forwards to perform effective assists at the age of 12-14", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (4), 147-159, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-11.

Заппаров И.И. 

**Влияние психофизиологических функций на способность нападающих в хоккее выполнять результативные передачи в возрасте 12-14 лет**

Академия хоккея Ак Барс им. Ю. И. Моисеева,  
ул. Шевченко, д. 55 А, г. Альметьевск, Республика Татарстан, Россия  
zapis07@mail.ru

*Статья поступила 29 сентября 2022; принята 12 декабря 2022;  
опубликована 30 декабря 2022*

**Аннотация.** *Введение.* Исследование психофизиологических функций в детско-юношеском хоккее проводится в малом количестве. Определение перспективности юных хоккеистов в возрасте 12-14 лет является важным фактором для тренеров команд. На этапе спортивной специализации наполняемость группы небольшая, в связи с чем появляется необходимость объективного отбора для зачисления и отчисления юных хоккеистов. В федеральном стандарте по виду спорта хоккей описываются тесты, которые оценивают физические качества и способности юных хоккеистов. *Гипотеза:* рассмотреть зависимость высоких показателей психофизиологических функций со способностью нападающих выполнять результативные передачи. Юные хоккеисты в возрасте 12-14 лет проходили тестирование по показателям: простая зрительно-моторная реакция; реакция на движущийся объект; реакция различения; реакция выбора; оценка внимания; помехоустойчивость. *Целью исследования* является эмпирическое изучение характеристик психофизиологических функций и определение их корреляции со способностью нападающих в детско-юношеском хоккее выполнять результативные передачи. *Материалы и методы:* в исследовании приняли участие 80 юных хоккеистов (нападающих) в возрасте 12-14 лет, занимающиеся в детско-юношеских школах по хоккею и участвующие в региональных первенствах Российской Федерации. *Методики.* Тестирование проходило с использованием психофизиологической и психологической диагностики на специальном оборудовании компании «Нейрософт». *Результаты исследования и их обсуждение.* Были сформированы таблицы, в которых описываются психофизиологические и статистические (голевые передачи) показатели. Таблицы сформированы таким образом, чтобы была понятна описанная бальная система оценивания. *Заключение.* Выявлено, что при сравнении результативности и помехоустойчивости, данное психофизиологическое качество наиболее вероятно сказывается на способности нападающих выполнять результативные передачи в хоккее. Простая зрительно-моторная реакция, реакция различения, реакция выбора, реакция на движущийся объект и внимание не коррелируют с высокими показателями в результативности (голевые передачи). При использовании групповой оценки, общая закономерность между высокими показателями в психофизиологических тестированиях и способностью нападающих в возрасте 12-14 лет выполнять результативные передачи отсутствует. Тренерам необходимо проводить педагогическое наблюдение и анализировать статистику нападающих за последние несколько лет.

**Ключевые слова:** простая зрительно-моторная реакция; реакция различения; реакция выбора; реакция на движущийся объект; помехоустойчивость; внимание

**Информация для цитирования:** Заппаров И.И. Влияние психофизиологических функций на способность нападающих в хоккее выполнять результативные передачи в возрасте 12-14 лет // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №4. С. 147-159. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-11.

**Introduction.** Conducting research within the framework of a simple visual-motor reaction is quite common in Sobolev V.I. works (Sobolev, 2020). It is noted there that a simple visual-motor reaction (SVMR) belongs to the category of the simplest. In terms of the structure, it is characterized by three parameters: sRT – simple reaction time, sDT – stimulus detection time and MIT – movement initiation time. Davids Woods confirmed in his paper that the simple reaction time (SRT) is the minimum time required to respond to a stimulus and it is the main measure of processing speed (Woods, Wyma, Yund, Herron and Reed, 2015). Ignatova J.V. in her work considers that the SVMR parameters characterize neurodynamic processes in the central nervous system such as the excitability of the cortical part of the visual analyzer, the speed of excitation along the reflex arc up to the effector (Ignatova, Makarova, Yakovleva and Aksenova, 2019).

Hockey is a sport where it is really important to make quick decisions, regardless of the external factor (Muller, 2001; Brennan, 2009). Being able to predict the actions of partners and opponents is supposed to matter (Dosil, 2005; Tabrum, 2012). In such cases, it is customary to speak of complex sensorimotor reactions. According to Polevshchikov M. M., one of the most well-known and widely used tests for studying the issues of predicting the course of events is a test for assessing the reaction time to a moving object (Polevshchikov, Dorogova and Rozhentsov, 2017). Also, as Markov K.K. notes in his work, a complex sensorimotor reaction, depending on the nature of the central moment, includes:

- choice reaction, if it is necessary to differentiate the desired motor response from a number of possible ones;
- a discrimination reaction, if one of the signals needs to make a certain movement, and no movement needs to be made to the others (Markov and Nikolaeva, 2013).

Sports activity, especially during competitions, takes place in extreme conditions, which requires excessive physical and psycho-emotional efforts from athletes, says Suntsov S.A. (Suntsov, 2013). Considering a big amount of distractions in hockey, attention and noise immunity must play an important role here. According to Kardanov A.K., it is attention that makes all our mental processes complete, and only it makes it possible to perceive the world around us (Kardanov and Kardanova, 2016). As Makarova N.G. notes, there is every second exposure to a huge number of stimuli on a person, so attention helps the consciousness to choose those objects that are worth paying attention to. This selection is caused by the interest or needs of the individual (Makarova, 2013). In the work of Rzhanov A.A., it is noted that attention is a skill being developed in athletes, on the basis of the analysis of various situations and their own experience. The development of finely differentiated direct attention is the most important condition for the successful implementation by an athlete of physical and psychological participation in competitions (Rzhanov, Nesmeyanov and Matrosova, 2020). Speaking of noise immunity, we can recall Notov S.V., who writes that in the presence of high noise immunity, a person is able to concentrate on a necessary object for a long time and perform a given activity regardless of environmental conditions. With low noise immunity, a long-term concentration of human attention is possible only in the absence of noise and other distractions (Notova, Alidzhanova, Kiyayeva and Akimov, 2015).

The aim of this work is to empirically study the characteristics of psychophysiological functions and determine their correlation with the ability of forwards in youth hockey to perform assists.

The hypothesis of the study is that an objective assessment of hockey players takes a big place when selecting and determining the role of

hockey players at the stage of sports specialization (training stage) (Tretyak, Rotenberg and Bure, 2020). It is important for the coaching staff to have data on hockey players for various characteristics. Determining the correlation, or lack of it, will help coaches evaluate young hockey players comprehensively (Dennis, 2018).

**Study participants.** 80 young hockey players (forwards) aged 12-14 years old who are involved in youth hockey schools and participate in the regional championships of the Russian Federation took part in the study.

**Methods.** Testing was carried out using psychophysiological and psychological diagnostics on special equipment of the Neurosoft company. The following psychophysiological methods were used:

1. Method "Simple visual-motor reaction".
2. Method "Reaction to a moving object".
3. Technique "Discrimination reaction".
4. Method "Choice reaction".
5. Methodology "Assessment of attention".
6. Methodology "Noise immunity".

**Statistical methods.** When evaluating the most important psycho-physiological quality for forwards in hockey, we will conditionally set points for average performance (assistance) during one sports season, based on the young hockey players under study:

- from 0.00 to 0.16 = 1 point (80-61 places in the rating of assists);
- from 0.17 to 0.30 = 2 points (60-41 places in the rating of assists);
- from 0.33 to 0.58 = 3 points (40-21 places in the rating of assists);
- from 0.59 to 1.06 = 4 points (20-1 places in the rating of assists).

The following method for assessing psychophysiological qualities is proposed in the research. In the study of 80 forwards in hockey,

we divided the subjects into 4 groups of 20 people (tables 1, 2, 3, 4, 5 and 6). Further, for each psychophysiological quality, an assessment score will be calculated. The calculation will be carried out in the following way:

- formation of a table from the maximum to the minimum indicator for psychophysiological quality;
- summation of scores according to the proposed evaluation criterion;
- description of brief conclusions on the tables.

**Suggestions of a practical nature.** The results of the study can be used in the process of training specialists for work in youth hockey. The revealed results will help coaches to determine the importance of characterizing the psychophysiological functions of hockey players aged 12-14 years.

**Research novelty.** It has been established that during the process of describing the characteristics of psychophysiological functions in psychophysiology, one should take into account that the following criteria do not play a decisive role for the ability of forwards in hockey to perform assists:

- the speed of a simple visual-motor reaction;
- speed of discrimination reaction;
- speed of choice reaction;
- assessment of attention;
- reaction to a moving object.

**Research Results and Discussion.** As a result of the study, there were compiled some tables describing psycho-physiological and statistical (assist) indicators. The tables were compiled in such a way as to make the described grading system understandable.

In the values of the indicators between assists and the speed of a simple visual-motor reaction, it can be seen that the forwards from 61 to 80 points in the rating list received a total of the lowest score of 44 compared to other players.

Table 1

**Indicators of hockey forwards' effective assists and simple visual-motor reaction**

Таблица 1

**Показатели результативных передач нападающих в хоккее и простой зрительно моторной реакции**

The list	Group №	Average amount of assists	SVMR	The list	Group №	Average amount of assists	SVMR
1 to 20	2	0,24	181	21 to 40	1	0,08	217
	2	0,23	185		2	0,27	217
	2	0,25	187		1	0,06	218
	3	0,45	193		3	0,33	218
	2	0,18	195		4	1,00	218
	2	0,23	196		4	1,00	218
	2	0,30	199		1	0,14	219
	4	0,62	199		3	0,58	219
	3	0,50	202		1	0,15	221
	3	0,56	207		4	0,65	223
	2	0,20	209		3	0,58	224
	2	0,22	211		1	0,12	225
	4	1,06	211		2	0,19	226
	2	0,17	213		2	0,23	226
	3	0,50	213		2	0,24	226
	1	0,10	214		1	0,00	227
	2	0,25	215		4	0,90	227
	4	1,00	215		4	0,80	228
	1	0,12	216		4	1,00	228
3	0,43	216	1	0,13	229		
<b>The sum</b>	<b>49</b>			<b>The sum</b>	<b>48</b>		
41 to 60	4	0,68	229	61 to 80	3	0,46	243
	1	0,10	230		3	0,50	245
	4	0,65	230		1	0,00	249
	4	0,82	230		3	0,42	250
	3	0,37	231		1	0,05	251
	1	0,08	233		1	0,15	251
	3	0,41	233		2	0,25	252
	1	0,15	234		2	0,26	254
	1	0,15	234		2	0,18	255
	2	0,24	234		2	0,25	257
	4	0,72	234		4	0,59	259
	3	0,36	235		4	0,94	261
	3	0,43	236		2	0,25	266
	4	0,77	236		4	0,60	267
4	0,67	237	1	0,08	272		

The list	Group №	Average amount of assists	SVMR	The list	Group №	Average amount of assists	SVMR
	3	0,36	238		3	0,35	285
	3	0,47	238		1	0,13	294
	4	0,70	238		1	0,00	320
	4	0,73	238		3	0,33	326
	3	0,33	241		1	0,16	490
The sum	59			The sum	44		

Table 2

**Indicators of hockey forwards' effective assists and discrimination reaction**

Таблица 2

**Показатели результативных передач нападающих в хоккее и реакции различения**

The list	Group №	Average amount of assists	Discrimination reaction	The list	Group №	Average amount of assists	Discrimination reaction
1 to 20	2	0,18	217	21 to 40	2	0,27	273
	2	0,23	229		1	0,08	273
	2	0,25	235		1	0,12	275
	1	0,00	235		4	1,00	275
	4	0,80	235		3	0,41	276
	2	0,20	236		3	0,37	279
	2	0,24	237		1	0,08	280
	3	0,43	239		1	0,06	280
	2	0,23	242		1	0,08	280
	3	0,50	244		4	0,73	280
	4	1,00	256		4	0,65	281
	1	0,13	256		4	0,72	281
	4	1,06	257		3	0,45	284
	2	0,18	257		4	1,00	285
	2	0,25	261		2	0,25	286
	1	0,10	261		3	0,56	289
	4	1,00	264		1	0,13	290
	1	0,10	265		3	0,58	293
2	0,19	267	3	0,47	293		
4	0,62	272	4	0,68	295		
The sum	48			The sum	52		
41 to 60	1	0,00	297	61 to 80	2	0,24	323
	4	0,67	298		3	0,46	326
	4	0,59	298		4	0,60	326
	3	0,33	298		3	0,36	330
	2	0,22	299		1	0,05	331
	3	0,58	300		2	0,24	332

The list	Group №	Average amount of assists	Discrimination reaction	The list	Group №	Average amount of assists	Discrimination reaction
	3	0,50	304		4	0,70	332
	3	0,43	305		2	0,17	333
	4	0,94	309		3	0,50	333
	2	0,23	310		2	0,25	333
	1	0,15	313		1	0,15	336
	3	0,36	314		1	0,15	341
	2	0,26	314		1	0,16	345
	1	0,14	317		3	0,35	347
	1	0,15	317		4	0,90	348
	3	0,33	318		1	0,00	357
	4	0,65	318		3	0,42	357
	4	0,82	318		2	0,30	366
	4	0,77	319		3	0,33	389
	1	0,12	323		2	0,25	398
The sum	53			The sum	47		

It can be noted that there is no connection between effective assists and the speed of discrimination reaction.

Table 3

**Indicators of hockey forwards' effective assists and choice reaction**

Таблица 3

**Показатели результативных передач нападающих в хоккее и реакции выбора**

The list	Group №	Average amount of assists	Choice reaction	The list	Group №	Average amount of assists	Choice reaction
1 to 20	2	0,23	270	21 to 40	3	0,33	354
	2	0,20	275		1	0,13	355
	2	0,24	294		4	1,06	355
	2	0,23	295		3	0,46	359
	2	0,30	298		3	0,58	361
	1	0,06	308		1	0,05	364
	2	0,25	309		1	0,15	366
	2	0,18	310		4	1,00	367
	2	0,27	319		4	1,00	367
	4	0,72	324		4	1,00	368
	3	0,43	325		2	0,23	370
	1	0,00	327		1	0,08	371
	2	0,24	330		4	0,65	372
	2	0,25	338		4	0,62	374

The list	Group №	Average amount of assists	Choice reaction	The list	Group №	Average amount of assists	Choice reaction
	1	0,13	338		3	0,36	375
	2	0,25	339		1	0,08	376
	2	0,17	342		1	0,08	376
	4	0,80	345		4	0,73	376
	2	0,22	352		3	0,41	377
	3	0,37	353		3	0,50	379
The sum	43			The sum	54		
41 to 60	3	0,50	380	61 to 80	3	0,58	418
	3	0,50	384		1	0,16	421
	3	0,45	389		4	0,59	425
	3	0,47	391		4	1,00	429
	2	0,19	392		1	0,14	432
	3	0,33	392		1	0,10	435
	3	0,33	392		4	0,68	436
	2	0,26	393		1	0,00	441
	4	0,65	397		1	0,15	446
	3	0,35	397		4	0,70	448
	1	0,15	401		4	0,90	452
	2	0,18	402		4	0,60	458
	2	0,24	407		2	0,25	460
	3	0,36	407		3	0,42	461
	1	0,12	409		4	0,77	465
	2	0,25	409		4	0,82	468
	3	0,43	411		1	0,10	476
	1	0,15	411		1	0,00	530
4	0,67	414	4	0,94	546		
3	0,56	417	1	0,12	563		
The sum	51			The sum	52		

In the values of indicators between assists and the speed of choice reaction, you can see that the forwards from 1 to 20 points have the

lowest score. In general, the speed of choice reaction is not related to the performance of the forwards in hockey.

Table 4

**Indicators of hockey forwards' effective assists and attention assessment**

Таблица 4

**Показатели результативных передач нападающих  
 в хоккее и оценки внимания**

The list	Group №	Average assists number	Attention assessment	The list	Group №	Average assists number	Attention assessment
1 to 20	3	0,43	260	21 to 40	4	0,68	287
	2	0,25	267		2	0,23	288
	3	0,33	267		1	0,08	290
	3	0,50	268		4	0,70	293
	2	0,24	270		3	0,33	294
	2	0,24	273		4	0,65	295
	3	0,58	274		3	0,43	295
	2	0,30	277		4	1,00	296
	4	1,00	277		4	0,67	296
	1	0,12	277		2	0,23	297
	4	0,80	278		1	0,06	297
	2	0,18	279		1	0,08	298
	2	0,27	280		1	0,08	298
	1	0,13	283		1	0,15	298
	4	0,62	285		3	0,56	299
	4	0,72	286		1	0,10	299
	2	0,23	287		4	0,82	300
	2	0,25	287		4	1,00	301
2	0,22	287	3	0,36	302		
3	0,33	287	3	0,37	303		
The sum	51			The sum	53		
41 to 60	3	0,50	303	61 to 80	2	0,25	320
	2	0,19	303		2	0,20	321
	3	0,42	303		4	0,60	323
	1	0,00	304		1	0,13	326
	2	0,17	304		4	1,00	327
	2	0,26	305		2	0,24	327
	3	0,50	307		4	0,65	330
	3	0,45	307		3	0,46	331
	4	1,06	308		1	0,15	335
	3	0,36	308		2	0,25	337
	1	0,10	309		1	0,16	346
	1	0,15	310		1	0,14	350
	1	0,12	311		1	0,00	353
	4	0,94	314		3	0,35	356

The list	Group №	Average assists number	Attention assessment	The list	Group №	Average assists number	Attention assessment
	1	0,05	315		3	0,58	358
	4	0,77	315		4	0,59	361
	4	0,73	317		1	0,00	361
	3	0,47	317		2	0,25	363
	4	0,90	317		2	0,18	378
	1	0,15	319		3	0,41	398
The sum	50			The sum	46		

In the scores between assists and attention grades, it can be seen that forwards from 61 to

80 on the ranking list received the lowest total score of 46 compared to other players.

Table 5

**Indicators of hockey forwards' effective assists and noise immunity**

Таблица 5

**Показатели результативных передач нападающих в хоккее и помехоустойчивости**

The list	Group №	Average assists number	Noise immunity	The list	Group №	Average assists number	Noise immunity
1 to 20	3	0,50	287	21 to 40	2	0,27	338
	2	0,25	293		4	0,65	338
	4	0,68	299		2	0,25	339
	3	0,37	312		3	0,43	341
	3	0,33	314		1	0,14	342
	1	0,08	315		3	0,56	344
	2	0,24	319		4	0,73	344
	4	1,00	320		4	0,90	345
	2	0,26	324		2	0,22	346
	4	1,00	325		3	0,36	346
	1	0,12	328		3	0,43	348
	4	0,77	330		2	0,17	350
	4	0,62	331		3	0,45	350
	1	0,15	331		2	0,25	351
	4	0,65	332		1	0,08	353
	3	0,41	332		2	0,18	354
	2	0,19	334		3	0,33	354
	2	0,24	335		4	0,67	354
	4	1,00	335		3	0,58	356
	1	0,15	337		1	0,06	358
The sum	54			The sum	52		
41 to 60	3	0,42	359		2	0,20	386

The list	Group №	Average assists number	Noise immunity	The list	Group №	Average assists number	Noise immunity
	1	0,00	362	61 to 80	2	0,23	391
	2	0,23	367		2	0,25	391
	4	0,82	367		4	1,00	393
	4	0,72	371		3	0,35	396
	1	0,12	372		1	0,15	397
	1	0,13	372		3	0,36	401
	3	0,46	374		3	0,33	403
	3	0,50	376		1	0,05	403
	2	0,25	376		3	0,58	411
	2	0,18	376		1	0,10	413
	4	0,94	378		1	0,13	418
	1	0,15	378		2	0,24	421
	4	0,80	380		1	0,08	430
	3	0,47	380		4	0,70	436
	1	0,10	381		1	0,00	439
	4	1,06	382		1	0,16	457
	4	0,59	383		2	0,23	458
	1	0,00	383		4	0,60	462
	2	0,30	386		3	0,50	496
The sum	50			The sum	44		

In the values of the indicators between assists and noise immunity, you can see that the forwards from 61 to 80 points in the rating list received a total of 44 points in comparison with other players. In general, when comparing the

effectiveness and noise immunity, it can be noted that this psychophysiological quality most likely affects the effectiveness of the forwards in hockey.

Table 6

**Indicators of hockey forwards' effective assists and reaction to a moving object**

Таблица 6

**Показатели результативных передач нападающих в хоккее и реакции на движущийся объект**

The list	Group №	Average assists number	(RMO) The number of accurate reactions %	The list	Group №	Average assists number	(RMO) The number of accurate reactions %
1 to 20	3	0,33	78%	21 to 40	4	0,65	54%
	4	0,68	72%		2	0,25	54%
	2	0,24	70%		4	0,73	54%
	3	0,50	70%		4	0,90	54%

The list	Group №	Average assists number	(RMO) The number of accurate reactions %	The list	Group №	Average assists number	(RMO) The number of accurate reactions %
	2	0,17	68%		4	1,06	54%
	2	0,23	68%		4	1,00	54%
	1	0,08	64%		1	0,15	54%
	1	0,08	64%		4	1,00	52%
	1	0,12	62%		3	0,45	52%
	2	0,18	62%		1	0,13	52%
	3	0,58	62%		4	0,80	52%
	2	0,25	62%		3	0,47	52%
	4	0,70	62%		3	0,37	50%
	2	0,23	60%		2	0,26	50%
	4	0,82	60%		3	0,36	50%
	1	0,10	60%		4	0,94	50%
	2	0,19	58%		3	0,33	50%
	1	0,15	56%		3	0,50	50%
	3	0,43	56%		3	0,50	48%
	4	0,72	56%		2	0,24	48%
The sum	47			The sum	61		
	1	0,14	48%		3	0,42	42%
	2	0,25	48%		4	1,00	40%
	1	0,08	48%		4	0,77	40%
	2	0,18	48%		2	0,20	40%
	1	0,15	48%		1	0,00	40%
	1	0,13	48%		1	0,12	38%
	2	0,24	48%		2	0,30	38%
	3	0,33	46%		1	0,16	38%
	4	0,62	46%		2	0,25	36%
	1	0,15	46%		3	0,58	36%
	3	0,46	46%		3	0,56	32%
	2	0,25	46%		4	0,60	32%
	4	0,65	44%		4	1,00	30%
	1	0,06	44%		3	0,35	30%
	2	0,23	44%		1	0,05	30%
	1	0,10	44%		2	0,27	28%
	3	0,41	42%		1	0,00	26%
	2	0,22	42%		4	0,59	26%
	3	0,43	42%		3	0,36	24%
	4	0,67	42%		1	0,00	22%
The sum	43			The sum	49		

In the values of indicators between assists and the speed of reaction to a moving object, it can be seen that the lowest score is found in the forwards from 41 to 60 points. It should also be noted that the highest score is 61. It refers to players from 21 to 40 points. It also includes 8 players from 4 groups. In general, the speed of reaction to a moving object is most inappropriate for interconnection with the performance of forwards in hockey.

**Conclusions.** When comparing the effectiveness and noise immunity, it can be noted that this psychophysiological quality most likely affects the effectiveness of the forwards in hockey. Reaction to a moving object and attention do not correlate with high performance indicators (assists).

It was determined that when using a group assessment, there is no general pattern between high success in psychophysiological tests and the ability of forwards aged 12-14 to perform assists. As practice shows, coaches, who want to have hockey players with high statistical indicators in their team, need to conduct pedagogical observation and analyze the statistics of forwards over the past few years.

### References

Sobolev, V.I. (2020), "Independence of a simple visual-motor reaction from the preconscious component of sensation during back masking with two-color stimuli", *Experimental psychology*, 13, 2, 4-16. (In Russian).

Woods, D.L., Wyma, J.M., Yund, E.W., Heron, T.J. and Reed, B. (2015), "Factors influencing the latency of simple reaction time" *Front. Hum. Neurosci*, 26, 131, 1-12. (In USA).

Ignatova, Y.P., Makarova, I.I., Yakovleva, K.N. and Aksenova, A.A. (2019), "Visual-motor reactions as an indicator of the functional state of the central nervous system", *Ulyanovsk Medical Biological Journal*, 3, 38-46. (In Russian).

Muller, S. (2001), *The Complete Player: The Psychology of Winning Hockey*, Stoddart Publishing, Toronto, Canada.

Brennan, D. (2009), *USA Hockey Small area competitive games*, USA Hockey, Colorado Springs, USA.

Dosil, J. (2005), *The Sport Psychologist's Handbook: A Guide for Sport-Specific Performance Enhancement*, John Wiley & Sons, Hoboken, USA.

Tabrum, M. (2012), *USA Hockey Coaching Education Program Level 1*, USA Hockey, Colorado Springs, USA.

Polevshchikov, M.M., Dorogova, Y.A. and Rozhentsov, V.V. (2017), "Evaluation of the reaction to a moving object", *Health and education in the XXI century*, 10, 407-409. (In Russian).

Markov, K.K., Nikolaeva, O.O. (2013), "Formation of psychomotor qualities in modern sports: theoretical and methodological problems", *Fundamental research*, 8-4, 943-947. (In Russian).

Suntsov, S.A. (2013), "Characteristics of the properties of the attention of 12-year-old martial arts athletes", *Arctic Environmental Research*, 2, 96-101. (In Russian).

Kardanov, A.K. and Kardanova, E.V. (2016), "Comparative characteristics of the manifestation of the properties of attention in athletes of various specializations", *Bulletin of the Magistracy*, 6-2 (57), 84-86. (In Russian).

Makarova, N.G. (2013), "Study of the properties of attention among students: stability, concentration, distribution", *Fundamental and applied research: problems and results*, 6, 76-80. (In Russian).

Rzhanov, A.A., Nesmeyanov, A.I. and Matrosova, E.N. (2020), "Psychomotor-latent period and the development of attention as an element that affects the general psychomotor performance of a volleyball player", *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, 4, 86-88. (In Russian). DOI: 10.37882/2223-2982.2020.04.25

Notova, S.V., Alidzhanova, I.E., Kiyayeva, E.V., Akimov, S.S. (2015), "Indicators of psychophysiological adaptation of students from different social groups", *Human Ecology*, 11, 41-47/ (In Russian).

Tretyak, V.A., Rotenberg, R.B. and Bure, P.V. (2020), «*Natsional'naya programma sportivnoj podgotovki po vidu sporta «hokkej»* [National program of sports training in hockey]. Moscow, Russia.

Dennis, P. (2018), "*Sport Psychology Tips for Hockey Players and Coaches*", available at: <https://books.apple.com/us/book/sport-psychology-tips-for-hockey-players-and-coaches/id1407296279> (Accessed 27 September 2022).

**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:

**Заппаров Ислам Ильдарович**, руководитель научно-методической группы, АНО «Академия хоккея Ак Барс» им. Ю.И. Моисеева.

### About the author:

**Islam I. Zapparov**, the head of the scientific and methodological group, Ak Bars Ice Hockey Academy.