

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

e l e c t r o n i c j o u r n a l

**2023. Том 15. № 1
2023. Vol. 15, no. 1**

Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал
«Психолого-педагогические исследования»

Редакционная коллегия

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор
Марголис А.А. (Россия) – первый заместитель главного редактора
Шведовская А.А. (Россия) – заместитель главного редактора

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Бурлакова И.А. (Россия), Гаврилова Т.В. (Россия), Ениколопов С.Н. (Россия), Зверева Н.В. (Россия), Ильин В.А. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Кабардов М.К. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия), Ланцбург М.Е. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Ослон В.Н. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Портер Дж. (Великобритания), Сериков В.В. (Россия), Сорокова М.Г. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия)

Секретарь

Мешкова Н.В.

Редактор и корректор

Буторина А.А.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Сайт: https://psyjournals.ru/psyedu_ru

Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, EBSCO, ProQuest, ERIH PLUS, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2007 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2023

Psychological-Educational Studies

international Scientific Journal
“Psychological-Educational Studies”

Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – editor-in-chief
Margolis A.A. (Russia) – first deputy editor-in-chief
Shvedovskaya A.A. (Russia) – deputy editor-in-chief

Alekhina S.V. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Bolotov V.A. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Gavrilova T.V. (Russia), Enikolopov S.N. (Russia), Zvereva N.V. (Russia), Il'in V.A. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Kabardov M.K. (Rossiya), Kudryavtsev V.T. (Russia), Lantsburg M.E. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Oslon V.N. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Porter Dzh. (UK), Serikov V.V. (Russia), Sorokova M.G. (Russia), Shumakova N.B. (Russia)

Secretary

Meshkova N.V.

Editor and proofreader

Butorina A.A.

FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Web: https://psyjournals.ru/en/psyedu_ej

Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, EBSCO Publishing, ProQuest, DOAJ, ERIH PLUS

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:

EI FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2023



Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Т. 15. № 1. 2023

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Лебедева Н.В., Васильева Е.Д. Кросс-культурное исследование особенностей самооценки студентов	3-20
Васильева Е.Н., Щербаков А.В., Курагина М.Ф. Коммуникативные компетенции в структуре «soft skills» в рамках профессиональной подготовки студентов вуза	21-36
Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В. Связь цифровых технологий с когнитивным и коммуникативным развитием подростков и юношей: обзор эмпирических исследований	37-55
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Серафимович И.В. Ресурсность профессионального мышления и эмоциональное выгорание в профессиях социомического типа	56-72
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Абрар М.К. Потребности в профессиональном развитии учителей английского языка в Эфиопии	73-84
Тессема М.Г., Белиху Г.Г. Убеждения и практика: взаимосвязь при использовании ИКТ для самостоятельного профессионального развития	85-97
Гергера С.Г., Тесманд А.Г. и Навыки мышления высшего порядка при обучении чтению в высших учебных заведениях Эфиопии: качественное исследование классной практики, знаний и убеждений учителей	98-112

**Contents of the e-journal “Psychological-Educational Studies”
Vol. 15, #1-2023**

<i>Columns, manuscripts, authors</i>	<i>Pages</i>
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Lebedeva N.V., Vasilyeva E.D. Cross-Cultural Study of the Characteristics of Students' Self-Concept	3-20
Vasilyeva E.N., Scherbakov A.V., Kuragina M.F. Communicative Competence in the Structure of "Soft Skills" as Part of the University Students Professional Training	21-36
Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V. The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research	37-55
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Serafimovich I.V. Potential of Professional Thinking and Emotional Burnout in the Professions of Socioeconomic Type	56-72
METHODOLOGY and TECHNOLOGY of EDUCATION	
Abrar M.K. English Language Teachers' Professional Development Needs in Ethiopia	73-84
Tessema M.G., Belihu G.G. Beliefs and Practices: Relationship in Using ICTs for Self-initiated Professional Development	85-97
Gebremeriam S., Tesmand A. Higher Order Thinking Skills in English Language Teaching at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on Classroom Practice, and Teachers' Knowledge and Beliefs	98-112

Кросс-культурное исследование особенностей самооценки студентов

Лебедева Н.В.

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация; ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5019-9033>, e-mail: natty.lebedeva@gmail.com

Васильева Е.Д.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7814-953X>, e-mail: edvasilyeva@hse.ru

Самооценка личности может выступать предиктором его образовательных и карьерных достижений. Она представляет собой сложный многомерный конструкт. В данном исследовании рассмотрены аспекты академической самооценки: математическая и гуманитарная. Важным фактором, влияющим на формирование самооценки, является среда – культурные ценности и экономическое развитие страны. Предыдущие эмпирические исследования показали различия в общей самооценке у представителей индивидуалистских и коллективистских культур. Мы решили исследовать самооценку более детально и рассмотреть различия и сходства в самооценке по двум факторам «Математическая самооценка» и «Гуманитарная самооценка» студентов из России и Киргизии. Эти страны имеют общее историческое прошлое и схожую систему образования, но различаются культурными особенностями. Исследование является пилотажным и проводилось среди студентов из России и Киргизии с использованием авторского опросника «Многофакторная самооценка личности». Выборка исследования составила 510 студентов бакалавриата (60% – Россия, 40% – Киргизия) в возрасте от 18 до 27 лет. Проведен статистический анализ данных с использованием *d* Коэна для определения размера эффекта для значимых различий между средними. Результаты исследования свидетельствуют о большей выраженности математической самооценки у студентов из России, что можно объяснить культурными особенностями. При этом значимых различий в гуманитарной самооценке обнаружено не было. Это объясняется ее сложной структурой. Так, коммуникативный аспект гуманитарной самооценки более выражен в восточной культуре, а речевой аспект – в западной.

Ключевые слова: кросс-культурный, самооценка, математическая самооценка, гуманитарная самооценка, образование, студенты, STEM.

Лебедева Н.В., Васильева Е.Д.
Кросс-культурное исследование особенностей
самооценки студентов
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 3–20.

Lebedeva N.V., Vasilyeva E.D.
Cross-Cultural Study of the Characteristics of Students'
Self-Concept
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 1,
pp. 3–20.

Финансирование. Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030).

Для цитаты: Лебедева Н.В., Васильева Е.Д. Кросс-культурное исследование особенностей самооценки студентов// Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 3–20. DOI:10.17759/psyedu.2023150101

Cross-Cultural Study of the Characteristics of Students' Self-Concept

Natalia V. Lebedeva

Kazan Federal University, Kazan, Russia; National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5019-9033>, e-mail: natty.lebedeva@gmail.com

Ekaterina D. Vasilyeva

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7814-953X>, e-mail: edvasilyeva@hse.ru

Personal Self-concept can be viewed as an antecedent of ones' educational and career achievements. It is a complex multidimensional construct. This study examines aspects of academic self-esteem: mathematical and verbal. An important factor influencing the formation of self-esteem is the environment – cultural values and economic development of the country. Previous empirical studies have shown differences in overall self-esteem among individuals from individualistic and collectivistic cultures. We decided to investigate self-esteem in more details and consider the differences and similarities in self-esteem by two factors "Mathematical self-esteem" and "Verbal self-esteem" of students from Russia and Kyrgyzstan. These countries share a common historical background and a similar educational system, but differ at the cultural level. This pilot study was conducted among students from Russia and Kyrgyzstan, using the questionnaire "Self Description Questionnaire". The research sample included 510 undergraduate students aged 18 to 27 years (60% – Russia, 40% – Kyrgyzstan). Statistical analysis of the data was performed using Cohen's d to determine the effect size for significant differences between the means. The results of the study indicate a higher level of mathematical self-concept among students from Russia, which can be explained by differences in cultural dimensions – individualism and collectivism. At the same time, no significant differences in verbal self-esteem were found. This is due to its complexity. So, the communicative aspect of verbal self-esteem is more pronounced in the Eastern culture, and the speech aspect – in the Western one.

Keywords: cross-cultural, self-concept, math self-concept, verbal self-concept, education, students, STEM.

Funding. This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (Priority-2030).

For citation: Lebedeva N.V., Vasilyeva E.D. Cross-Cultural Study of the Characteristics of Students' Self-Concept. *Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 3–20. DOI:10.17759/psyedu.2023150101 (In Russ.).

Введение

Успехи личности больше зависят от самооценки, чем от практических умений [45]. При этом люди по-разному оценивают свои способности. Эти различия связаны с возрастными особенностями, гендерными и культурными факторами.

Культура в значительной степени влияет на формирование личности. Начиная с самых ранних кросс-культурных исследований личности ученых интересовало, каким образом культура, усвоенная личностью в процессе социализации, влияет на личностные характеристики, в том числе на процесс самооценки. Например, было показано, что понятие «самооценка» в культурах Восточной Азии не занимает такого важного места, как в Северной Америке [21]. В предыдущих исследованиях было показано, что у представителей стран Восточной Азии, то есть более коллективистских культур, показатели по общей самооценке ниже, нежели у представителей стран Запада, более индивидуалистской культуры [34]. Однако, несмотря на то, что эта тенденция подтверждается во многих эмпирических исследованиях, интерпретация этого факта все еще является предметом дискуссии.

Недостаточная представленность кросс-культурных исследований (восточной и западной культур) в области самооценки, существование исследований только по общей самооценке ведут к необходимости проведения дальнейших исследований самооценки, а именно – к изучению самооценки как многофакторного конструкта. Измерение самооценки как многофакторного конструкта дает более полное представление о человеке. Человек не только имеет общее представление о самооценке, но и понимание собственной ценности в определенных сферах (способности, внешность, здоровье). Так, личность может считать себя способной к точным наукам, но при этом сомневаться в своих способностях к изучению языков. Более того, измерение математической и гуманитарной самооценки у студентов связано с определением личностного образовательного и карьерного потенциала. Например, математическая самооценка показывает, насколько личность способна преуспеть именно в областях STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) по сравнению с гуманитарными областями [38].

В данном исследовании рассмотрение самооценки как многофакторного конструкта расширяет предыдущие кросс-культурные исследования самооценки, принимая во внимание ее инвариантность и специфичность.

Для проведения межстранового исследования уровня выраженности математической и гуманитарной самооценки у студентов мы выбрали две страны: Россия и Киргизия. Данный выбор позволяет в первом приближении оценить влияние среды на формирование самооценки. Эти страны различаются как в экономическом, так и в культурном плане, но при этом имеют общее историческое прошлое и схожую систему образования.

Цель текущего исследования – рассмотреть различия и сходства в самооценке по двум

факторам – «Математическая самооценка» и «Гуманитарная самооценка» студентов из России и Киргизии, приняв во внимание культурные различия стран. Выбор факторов самооценки определен их первостепенной связью с выбором образовательной и карьерной траектории.

Самооценка и развитие личности

Самооценка связана со всей деятельностью личности, а именно – она необходима для успешной реализации жизненных планов [12; 23]. В частности, это представление о важности своей личности, проявление уверенности в себе, выбор путей развития и самосовершенствования, умение верно оценивать свои способности и возможности. Важность изучения самооценки заключается в ее связях и отношениях с различными психическими образованиями (знаниями, навыками, умениями), а также с ее вовлеченностью в их развитие и функционирование [1]. От самооценки зависят взаимоотношение человека с окружающими, его место среди других людей, отношение его к успехам и неудачам [27]. Таким образом, измерение самооценки – один из ключевых вопросов в психологии.

Самооценка связана с мотивационно-потребностной сферой личности: она регулирует поведение человека и его деятельность, задействована во всех сферах его жизнедеятельности. Также самооценка определяется факторами внешней среды (У. Джемс, С. Куперсмит, Х. Марш, Дж. Хаттэе, Р. Шавельсон, С.Л. Рубенштейн). Авторами отмечалось, что на самооценку напрямую или косвенно могут влиять не только факторы индивидуального, но и более высокого уровня – экономические и социокультурные.

Среда, по мнению исследователей, способна оказывать влияние как на общую самооценку, так и на отдельные ее аспекты. Например, особенности образовательной среды напрямую влияют на академическую самооценку студентов. Таким образом, особенности личности в различных сферах неравнозначны, они могут выступать аспектами самооценки в целом. Так, общая самооценка может состоять из суммы частных самооценок, где малозначимые сферы в меньшей степени влияют на уровень общей самооценки. При данном подходе важнее акцентировать внимание на уровне частных самооценок (аспектах), чем на ее общем уровне [28].

Для измерения самооценки в опросниках Self-Description Questionnaire's (Опросник самооценки) самооценка понимается как система представлений человека о самом себе в разных областях [37]. То есть одним из наиболее важных принципов этой модели является то, что самооценка многомерна, а ее аспекты иерархически организованы и становятся более устойчивыми с возрастом, при этом выделяется соотношение общей и частных самооценок.

Согласно многомерной модели самооценки разработано несколько инструментов для ее измерения как многофакторного и иерархического конструкта – Self-Description Questionnaires (SDQs) [28]. В конструкте «самооценка» выделены факторы высшего порядка: академические и неакадемические, в них включены факторы низшего порядка (подфакторы). Так, академическая самооценка включает в себя самооценку в предметных областях (например, математика, чтение, языки). Неакадемическая самооценка – то, что не связано с процессом обучения: социальные и эмоциональные факторы [29].

Важность исследования именно академической самооценки связана с академическими достижениями и дальнейшей образовательной и карьерной траекторией [22]. В предыдущих исследованиях была определена связь самооценки с академическими достижениями: высокая

самооценка приводит к высоким достижениям, а высокие достижения приводят к высокой самооценке. Это подтверждает правильность измерения самооценки как многофакторного конструкта при нахождении связей с образовательными достижениями [26]. Это, в свою очередь, связано с выбором образовательной и карьерной траектории.

В отношении самооценки и карьеры исследователи подчеркивали именно важность объективного восприятия математических способностей для решения дальше работать в областях STEM уже после поступления в высшее учебное заведение [5; 18]. В этом контексте также важно отметить, что предыдущие исследования демонстрируют и гендерные различия разных аспектов самооценки [33]. Показано, что девушки реже выбирают STEM из-за низкого уровня математической самооценки [30]. Уровень гуманитарной самооценки у женщин выше, чем у мужчин [31]. При этом исследования показывают, что различия в самооценке у женщин и мужчин, а также связь с возрастом варьируются в разных культурных контекстах [7].

Кросс-культурный подход к исследованию личности

На протяжении многих лет кросс-культурные исследования являются одним из наиболее распространенных методов изучения взаимосвязи культуры и личности. В рамках этого направления проверяются гипотезы о влиянии факторов культуры на психологические показатели, а также рассматриваются особенности психики с точки зрения обусловленности культурной средой. Поскольку индивидуальные особенности человека так или иначе формируются в определенной среде, кросс-культурные исследования рассматривают целый спектр индивидуальных психологических параметров «от психофизиологии до социальных ценностей» [2].

При этом, если такие черты личности, как, например, самоконтроль [39], самосознание [14], локус контроля, изучаются кросс-культурными психологами довольно давно, то систематических исследований самооценки не так много [6]. С одной стороны, исследователи сходятся на том, что стремление повысить самооценку является универсальным [32]. С другой стороны, в последние годы приобрела большое распространение идея о том, что основы самооценки различаются в разных культурах.

Относительно недавно несколько влиятельных групп исследователей выступили с аргументами в пользу культурно-ориентированного взгляда на самооценку, согласно которому положительная самооценка является результатом жизни в соответствии с ценностями, усвоенными из окружающей культуры [32; 35].

Авторы модели тактики повышения самооценки («Self-Concept Enhancing Tactician Model» – SCENT) [36] утверждают, что люди усваивают культурно одобряемые роли и оценивают себя на основе того, насколько успешно они эти роли «разыгрывают». Авторы теории управления страхом смерти («Terror management theory» – TMT) [32] определяют самооценку как «чувство личной ценности, которое достигается верой (а) в обоснованность своего культурного мировоззрения и (б) в то, что человек живет согласно стандартам, которые являются частью этого мировоззрения» [32, с. 436]. Даже критики этих теорий, похоже, разделяют аналогичную точку зрения: в частности, С. Гейне [20, с. 71] пишет, что «желание сохранить позитивное Я», определяемое как «стремление быть тем человеком, который считается достойным и значимым в своей культуре [...], можно назвать универсальным», даже если типичные механизмы, с помощью которых люди реализуют это

стремление, сильно различаются в разных культурах.

Исследователи самооценки отмечают, что многомерная модель Марша, которую мы используем в данном исследовании, подтверждается на кросс-культурной выборке [28], при этом есть некоторые культурные особенности, которые могут влиять на показатели отдельных факторов самооценки. Далее рассмотрим поподробнее некоторые культурные факторы, которые могут оказывать влияние на формирование самооценки.

Влияние экономического развития на формирование самооценки

В первую очередь, сравнивая результаты по разным странам, необходимо принять во внимание некоторые экономические особенности. Экономическое благосостояние может напрямую или косвенно влиять на самооценку, в том числе оценку достижений в разных областях [10]. В странах с более высоким уровнем благосостояния образование, как правило, более доступно и предоставляет больше возможностей, а родители и учителя обладают более высоким социально-экономическим статусом [6]. Высокий статус родителей и профессионализм учителей могут положительно сказаться на самооценке студента и его метакогнитивных процессах [9]. Более того, эти страны обладают богатыми ресурсами, стимулирующими обучение, что также может благоприятно сказаться на достижениях и самооценке [8].

Для наиболее общего сравнения экономического и социального развития исследуемых стран (России и Киргизии) приводим показатели ВВП и Индекс человеческого развития (далее – ИЧР), который измеряет достижения страны с точки зрения состояния здоровья, получения образования и фактического дохода ее граждан (табл. 1). Данные, приведенные в таблице, говорят о более низком уровне экономического и социального развития в Киргизии по сравнению с Россией.

Таблица 1

Сравнение России и Киргизии по уровню экономического и социального развития

Индикатор	Россия	Киргизия
Показатель ИЧР	0,824	0,674
Место в мировом рейтинге ИЧР	49	122
Показатель ВВП (\$ млн)	1699877	8455
Место в мировом рейтинге по ВВП	11	145

Примечание. Источники: 1) United Nations Development Programme: Human Development Index 2019; 2) The World Bank: Gross Domestic Product 2020.

Со стороны социальной сферы в Киргизии более низкий уровень жизни и высокий процент бедного населения (20%) по сравнению с Россией (13%) [43].

Влияние культурных ценностей на формирование самооценки

Кроме экономического фактора, который может влиять на показатель самооценки и различия по странам, важную роль играют культурные ценности. Различия в ценностях могут проявлять себя на разных уровнях.

Наиболее используемым параметром культуры является концепция, предложенная Г. Хофстеде, в рамках которой он вводит измерение культуры по степени проявления индивидуализма и коллективизма. По этому параметру Россия имеет более высокий уровень индивидуализма – 66,9, тогда как Киргизия – 59,4 [41]. Эти данные говорят о том, что обе страны относятся скорее к коллективистским обществам, нежели индивидуалистским. Однако, поскольку предсказательная способность измерений национальных культур, представленная Хофстеде, относительно индивидуального поведения не раз подвергалась критике, были предложены альтернативные механизмы классификации субъективного восприятия культурных ценностей, норм и верований [15]. Так, например, Леунг и Коэн [24] предлагают разделение на три типа культур – культура «лица», «достоинства» и «чести» (face, dignity, honor cultures). Однако некоторые ученые связывают эти два уровня культурных измерений. Например, Триандис и коллеги предполагают, что люди из коллективистских культур больше ценят гармонию, сохранение лица и смирение [42].

Одним из проявлений этого различия является то, что в культуре лица (также как и в более коллективистских культурах) подчеркивается публичный образ индивида, который составляют его социальный статус и соответствие своей социальной роли [20]. В таком обществе человек зависим от мнения о нем окружающих и мотивирован на достижения, поскольку это один из способов «сохранения лица» [16]. В то же время в культурах достоинства (более индивидуалистических) человек в меньшей степени зависит от мнения окружающих, поощряется его свобода самоопределения.

Здесь в большей степени в фокусе внимания находятся свобода действий, автономия и свобода от попыток других контролировать себя. В результате, если, например, в странах Восточной Азии оценка окружающих и самооценка практически совпадают, то в США самооценка существенно отличается от взглядов других [13].

Принимая во внимание культурные различия исследуемых стран (России и Киргизии), в данном исследовании мы сфокусированы на поиске культурных различий по двум факторам самооценки – «Математическая самооценка» и «Гуманитарная самооценка». Какие есть сходства и различия в уровне выраженности самооценки? Как эти результаты могут быть связаны с культурными различиями?

Исследуемые государства имеют общее прошлое и в обоих русский язык является государственным, это позволяет проводить сравнения, не задумываясь об ограничениях, накладываемых влиянием культуры на формирование языков. Но между ними существуют большие различия в культуре, экономическом положении, уровне развития системы образования, а также особенности выстраивания взаимоотношений. Так, в России, особенно в Москве, где мы проводили исследование, гораздо более выражены индивидуализм и независимость от окружающих, в то время как в Киргизии существует более традиционная, взаимозависимая система взаимоотношений, в частности в семье [41].

Учитывая культурные различия России и Киргизии, предполагаются различия у студентов в выраженности исследуемых факторов самооценки.

Гипотеза 1: большая выраженность математической самооценки в стране с более индивидуалистской культурой. Это может быть связано с тем, что области точных наук требуют сосредоточенной индивидуальной работы. В отношении гуманитарной самооценки гипотеза 2: большая выраженность гуманитарной самооценки у представителей коллективистской культуры, так как для них более важно социальное взаимодействие.

Методология исследования

Инструмент и процедура

Опросник «Многофакторная самооценка личности» основан на многофакторной модели самооценки, предложенной Х. Маршем и Р. Шавелсоном. В исследовании используется русскоязычная версия опросника «Многофакторная самооценка личности», адаптированная Н.В. Лебедевой, Ю.В. Кузьминой [3]. Опросник состоит из 10 утверждений, по 5 утверждений на каждый исследуемый фактор. Используются две формы опросника: для юношей и для девушек. Утверждения в опроснике сформулированы в прямом и обратном ключе. Для выражения степени согласия с каждым утверждением используется 5-балльная шкала Ликерта. Степень согласия ранжируется от минимума до максимума, где «1» – полностью не согласен; «5» – полностью согласен. Опросник составлен на русском языке. Опрос проводился онлайн. Примерное время заполнения опросника, включая вопросы контекстной анкеты, составило 15 минут. Все респонденты были привлечены к участию в исследовании на безвозмездной основе, осведомлены о целях и задачах исследования, предоставив информированное согласие на участие.

Выборка

Для сбора данных исследования были приглашены студенты бакалавриата университетов из Киргизии (город Бишкек) и России (город Москва). Выборка формировалась методом снежного кома. Мы пытались создать максимально схожие выборки в странах по следующим параметрам: количество, возраст, специальность обучения, пол. Выборка исследования составила 510 студентов в возрасте от 18 до 27 лет (60% – Россия, 40% – Киргизия). Распределение по специальности обучения: (Россия) 59% – студенты STEM; 41% – студенты гуманитарных специальностей; (Киргизия) 54% – студенты STEM; 46% – студенты гуманитарных специальностей. Распределение по полу: юноши 58% (Россия – 54%; Киргизия – 62%).

Метод

Для изучения культурных различий, чтобы сравнить средние значения в двух выборках: (1) студенты из России, (2) студенты из Киргизии, мы использовали t-тест (t-критерий Стьюдента). Были построены модели для каждой страны. Таким образом, была проверена гипотеза о равенстве средних между студентами из России и Киргизии. В качестве критического значения использовано $p=0.05$. Для определения размера эффекта для значимых различий между средними был вычислен d Коэна (Cohen's d), измеряемый в величине стандартных отклонений. Оценка размера эффекта проводится в соответствии с критериями: $d=0,20$ – маленький размер эффекта, $d=0,50$ – средний, $d=0,80$ – большой [11].

Результаты

Мы проанализировали культурные различия в выраженности самооценки у студентов из России и Киргизии по исследуемым факторам. Были обнаружены значимые различия в уровне математической самооценки в пользу студентов из России. Уровень математической самооценки следующий: Россия – $M=17,95$ ($SD=4,92$); Киргизия – $M=16,30$ ($SD=4,53$). Но в отношении уровня гуманитарной самооценки значимых различий у студентов обнаружено не было: Россия – $M=19,16$ ($SD=3,30$); Киргизия – $M=19,00$ ($SD=3,92$) (см. табл. 2).

Таблица 2

Средние значения уровня самооценки студентов

Тип самооценки	Выборка	М (SD)	Надежность (Альфа Кронбаха)
Уровень математической самооценки	Вся выборка	17,22 (4,81)	0,84
	Студенты из России	17,95 (4,92)	0,88
	Студенты из Киргизии	16,30 (4,53)	0,79
Уровень гуманитарной самооценки	Вся выборка	19,08 (3,59)	0,79
	Студенты из России	19,16 (3,30)	0,81
	Студенты из Киргизии	19,00 (3,92)	0,73

Примечания. М – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Согласно полученным результатам, статистически значимых культурных различий в уровне гуманитарной самооценки нет ($t(511)=0,502$, $p=0,615$; Cohen's $d=0,014$). Уровень гуманитарной самооценки в целом выше, чем уровень математической самооценки как у студентов из России, так и у студентов из Киргизии. Соответственно, студенты выше оценивают свои способности к гуманитарным предметам, коммуникативные и вербальные навыки.

Однако в отношении уровня математической самооценки получены иные результаты. Было определено, что студенты из России имеют более высокий уровень математической самооценки по сравнению со студентами из Киргизии ($t(511)=3,891$, $p<0,001$). Величина размера эффекта свидетельствует о том, что культурные различия в уровне математической самооценки ниже средних (Cohen's $d=0,357$). Таким образом, мы видим, что студенты из Киргизии в меньшей степени уверены в своих математических способностях, нежели студенты из России.

Обсуждение

Выраженность математической самооценки у студентов из России и Киргизии различается.

С точки зрения культурных различий Россия имеет более высокие показатели по индексу автономии, нежели Киргизия [47]. В дальнейшем мы можем рассматривать студентов из России как представителей более индивидуалистического общества, а студентов из Киргизии – как представителей общества с более высоким уровнем коллективизма. При интерпретации полученных результатов, а именно различий в математической самооценке у студентов двух стран, мы можем разделить два рода деятельности на основании автономности. Так, математические специальности представляют собой более автономный вид деятельности, сконцентрированный на индивидуальных усилиях [26]. Можно предположить, что российские студенты, которые находятся в более индивидуалистическом

обществе, с более высоким показателем автономии, комфортнее чувствуют себя, выполняя индивидуальные задания. И таким образом, они легче справляются с задачей оценить собственную компетентность в этом виде деятельности.

В то же время студенты из Киргизии, которые проходили социализацию в менее автономной среде, воспринимают свои математические способности несколько иначе. Во-первых, математические специальности требуют больше индивидуальных усилий, как следствие, математическая самооценка в меньшей степени зависит от мнения окружающих. Как и в предыдущих исследованиях, мы видим, что в более коллективистской культуре люди склонны оценивать себя менее позитивно, чем в более индивидуалистской [25].

Кроме того, в Киргизии в общем более развито представление о необходимости развития области STEM, как было показано в результатах World Values Survey Wave 7: 2017-2020 [47]. Этот показатель мы смотрели по двум вопросам: «Science and technology are making our lives healthier, easier and more comfortable» (Q158) и «Because of science and technology, there will be more opportunities for the next generation» (Q159). Для Киргизии важность развития технологий и точных наук составила $M=8,62$ ($SD=2,42$), а для России – $M=7,99$ ($SD=2,36$). При этом в ситуации, когда возникает противоречие между наукой и другими областями, например, религией, жители Киргизии в большей степени, чем россияне имеют склонность делать выбор в пользу религии. Этот параметр также был отражен в WVS через вопрос: «Whenever science and religion conflict, religion is always right» (Q169). В Киргизии с утверждением были согласны 44% респондентов, а в России только 7%. Приведенные выше тенденции могут быть показателем более сильного влияния религии на студентов из Киргизии. Представления в обществе о конфликте между точной наукой и религиозными верованиями также могут косвенно влиять на показатель самооценки в области STEM и объяснять более высокую математическую самооценку у русских по сравнению со студентами из Киргизии.

Выраженность гуманитарной самооценки у студентов из России и Киргизии не различается.

Такие результаты могут свидетельствовать о том, что гуманитарная самооценка является более общей. Студенты из России и Киргизии видят одинаковую важность изучения гуманитарных предметов (языки, литература).

При сравнении математических и гуманитарных областей можно обратить внимание на то, что в областях STEM присутствует более точный образ результата, то есть существуют правильные и неправильные решения, как следствие, вероятность совершить ошибку выше, чем в процессе работы в гуманитарной области. С культурной точки зрения следствием такой особенности области является большой риск для студента «потерять лицо». Осознание этого риска может косвенно повлиять на более низкий уровень математической самооценки у киргизских студентов. При этом данные риски относительно ниже в гуманитарной области, где присутствует элемент трактовки и свободной интерпретации. Таким образом, культурные различия, связанные с зависимостью от мнения окружающих, в меньшей степени влияют на гуманитарную самооценку представителей двух стран [17].

Также гуманитарная самооценка включает в себя аспект коммуникации. Важность коммуникации свойственна для восточной культуры как особенность коллективизма. Более того, это можно связать с важностью для всех студентов: коммуникация как фактор образовательного процесса. Студенты из исследуемых стран оценивают свою гуманитарную

самооценку схожими паттернами.

Так, с одной стороны, схожесть гуманитарной самооценки идет вразрез предположению, вытекающему из коллективистской культуры: большая выраженность гуманитарной самооценки для представителей восточной культуры. С другой стороны, сама речь особенно важна в западном культурном контексте как основное средство выражения и разъяснения своих мыслей, как видно на таких примерах, как использование сократовских методов в обучении. В отличие от этого, речь не так ценится в восточном культурном контексте. Скорее, это отвлекает от размышлений. Во многих исследованиях эти противоположные взгляды изучаются с точки зрения культурных ценностей (например, Гудикунст) [4].

Именно эти различия в важности разных аспектов (коммуникация и речь), включенных в гуманитарную самооценку, могут приводить к ее одинаковой выраженности у студентов из России и Киргизии.

Результаты текущего исследования не могут полностью объяснить схожесть и различия в выраженности математической и гуманитарной самооценки, но объясняют и показывают определенные паттерны, ведущие к дальнейшим исследованиям в этой области.

Стоит отметить, что предыдущие исследования проводились с использованием показателя общей самооценки, а ее разные аспекты не анализировались. Для более точной интерпретации различий и сходств в математической и гуманитарной самооценке у студентов России и Киргизии требуется в дальнейшем сфокусироваться на исследовании факторов, социокультурных и индивидуальных, которые могли бы быть предикторами каждого из аспектов самооценки.

Выводы и заключение

В настоящем исследовании были рассмотрены различия в математической и гуманитарной самооценке студентов из России и Киргизии. Были обнаружены статистически значимые различия в математической самооценке у студентов из России и Киргизии. При этом значимых различий в гуманитарной самооценке не найдено.

Западная философия подчеркивает личную самоидентификацию, тогда как восточная философия подчеркивает отношения между людьми в социальном контексте. Различие в философском мышлении о себе отражается на психологической структуре личности.

Остается важным продолжать изучать вопрос, от чего могут зависеть эти различия. Есть вероятность, что эти различия связаны с разным представлением людей о себе (положительным и отрицательным) в рамках конкретной культуры. Однако, как показано, различия в самооценке, не объясняемые индивидуализмом и коллективизмом, можно объяснить вариациями в познании и представлении о себе [19]. Основываясь на этих выводах, дальнейшие исследования индивидуализма-коллективизма должны отойти от единственного сравнения между Востоком и Западом [40].

Важность данного исследования заключается в определении факторов инвариантности самооценки, ее изменчивости и различии в разных культурах. Факторы самооценки (математическая и гуманитарная) демонстрируют различия в математической самооценке, которые могут быть объяснены аспектами культуры. При этом точных объяснений в схожих паттернах гуманитарной самооценки не продемонстрировано культурными особенностями. Скорее всего, это связано с различными аспектами, которые

затрагивают гуманитарную самооценку, и культурными особенностями [17].

Ограничения: данная работа является пилотным исследованием особенностей взаимосвязи культуры и математической и гуманитарной самооценки студентов, показывая существующие различия и значимость исследований в этой области. В дальнейшем для более подробного изучения культурных различий мы планируем контролировать фактор культуры на индивидуальном уровне с помощью методик определения типа личности – независимой и взаимозависимой (*interdependent, independent self*). Для определения влияния культуры как фактора макроуровня мы планируем использовать многоуровневый анализ, чтобы контролировать несколько макропараметров, например, уровень экономического благосостояния страны.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. 1982. С. 92–98.
2. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство личности. М.: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии РАН, 2012. С. 496–496.
3. Лебедева Н.В., Кузьмина Ю.В. Самооценка как возможный предиктор карьеры в области STEM: адаптация опросника для измерения пяти факторов самооценки // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 3. С. 53–63.
4. Aslani S., Ramirez-Marin J., Brett J., Yao J., Semnani-Azad Z., Zhang Z.X., ... & Adair W. Dignity, face, and honor cultures: A study of negotiation strategy and outcomes in three cultures // Journal of Organizational Behavior. 2016. Vol. 37. № 8. P. 1178–1201.
5. Ayalon H., Livneh I. Educational standardization and gender differences in mathematics achievement: A comparative study // Social science research. 2013. Vol. 42. № 2. P. 432–445.
6. Becker M., Vignoles V.L., Owe E., Easterbrook M.J., Brown R., Smith P.B., ... & Aldhafri S. Cultural bases for self-evaluation: Seeing oneself positively in different cultural contexts // Personality and Social Psychology Bulletin. 2014. Vol. 40. № 5. P. 657–675.
7. Bleidorn W., Arslan R.C., Denissen J.J., Rentfrow P.J., Gebauer J.E., Potter J., Gosling S.D. Age and gender differences in self-esteem – A cross-cultural window // Journal of personality and social psychology. 2016. Vol. 111. № 3. P. 396.
8. Chen B.H., Chiu W.C., Wang C.C. The relationship among academic self-concept, learning strategies, and academic achievement: A case study of national vocational college students in Taiwan via SEM // The Asia-Pacific Education Researcher. 2015. Vol. 24. № 2. P. 419–431.
9. Chiu M.M., Khoo L. Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analyses // American Educational Research Journal. 2005. Vol. 42. № 4. P. 575–603.
10. Chiu M.M., Klassen R.M. Relations of mathematics self-concept and its calibration with mathematics achievement: Cultural differences among fifteen-year-olds in 34 countries // Learning and Instruction. 2010. Vol. 20. № 1. P. 2–17.
11. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. Academic press, 2013.
12. Craven R.G., Marsh H.W. The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists // Educational and Child Psychology. 2008. Vol. 25. № 2. P. 104–118.

13. Eun C.S., Wang L., Xiao S.C. Culture and R2 // *Journal of Financial Economics*. 2015. Vol. 115. № 2. P. 283–303.
14. Fenigstein A., Scheier M.F., Buss A.H. Public and private self-consciousness: Assessment and theory // *Journal of consulting and clinical psychology*. 1975. Vol. 43. № 4. P. 522.
15. Fischer R., Schwartz S. Whence differences in value priorities? Individual, cultural, or artifactual sources // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2011. Vol. 42. № 7. P. 1127–1144.
16. Fulmer C.A., Gelfand M.J., Kruglanski A.W., Kim-Prieto C., Diener E., Pierro A., Higgins E.T. On “feeling right” in cultural contexts: How person-culture match affects self-esteem and subjective well-being // *Psychological Science*. 2010. Vol. 21. № 11. P. 1563–1569.
17. Gudykunst W.B., Gao G., Franklyn-Stokes A. Self-monitoring and Concern for Social Appropriateness // *Asian contributions to cross-cultural psychology*. 1996. Vol. 4. P. 255–267.
18. Guiso L., Monte F., Sapienza P., Zingales L. Culture, gender, and math // *SCIENCE-NEW YORK THEN WASHINGTON*. 2008. Vol. 320. № 5880. P. 1164.
19. Hamamura T., Septarini B.G. Culture and self-esteem over time: A cross-temporal meta-analysis among Australians, 1978–2014 // *Social Psychological and Personality Science*. 2017. Vol. 8. № 8. P. 904–909.
20. Heine S.J. Where is the evidence for pancultural self-enhancement? A reply to Sedikides, Gaertner, and Toguchi (2003). 2005. DOI:10.1037/0022-3514.89.4.531
21. Heine S.J., Takata T., Lehman D.R. Beyond self-presentation: Evidence for self-criticism among Japanese // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2000. Vol. 26. № 1. P. 71–78.
22. Khalaila R. The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects // *Nurse Education Today*. 2015. Vol. 35. № 3. P. 432–438.
23. Lent R.W., Brown S.D., Larkin K.C. Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options // *Journal of counseling psychology*. 1986. Vol. 33. № 3. P. 265.
24. Leung A.K.Y., Cohen D. Within-and between-culture variation: individual differences and the cultural logics of honor, face, and dignity cultures // *Journal of personality and social psychology*. 2011. Vol. 100. № 3. P. 507.
25. Markus H.R., Kitayama S. Cultural variation in the self-concept // *The self: Interdisciplinary approaches*. Springer, New York, NY, 1991. P. 18–48.
26. Marsh H.W. The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age // *American Educational Research Journal*. 1993. Vol. 30. № 4. P. 841–860.
27. Marsh H.W., Parker P.D., Pekrun R. Three paradoxical effects on academic self-concept across countries, schools, and students: Frame-of-reference as a unifying theoretical explanation // *European Psychologist*. 2019. Vol. 24(3). P. 231–242. DOI:10.1027/1016-9040/a000332
28. Marsh H.W., Shavelson R. Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure // *Educational psychologist*. 1985. Vol. 20. № 3. P. 107–123.
29. Marsh H.W., Smith I.D., Barnes J., Butler S. Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change // *Journal of educational psychology*. 1983. Vol. 75. № 5. P. 772.
30. Mejía-Rodríguez A.M., Luyten H., Meelissen M.R.M. Gender Differences in Mathematics Self-concept Across the World: an Exploration of Student and Parent Data of TIMSS 2015 // *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2020. P. 1–22.

31. *Park G., Lubinski D., Benbow C. P.* Ability differences among people who have commensurate degrees matter for scientific creativity // *Psychological Science*. 2008. Vol. 19. № 10. P. 957–961.
32. *Pyszczynski T., Greenberg J., Solomon S., Arndt J., Schimel J.* Converging Toward an Integrated Theory of Self-Esteem: Reply to Crocker and Nuer (2004), Ryan and Deci (2004), and Leary (2004) // *Psychological Bulletin*. 2004. Vol. 130. No. 3. P. 483–488.
33. *Sax L.J., Kanny M.A., Riggers-Piehl T.A., Whang H., Paulson L.N.* “But I’m not good at math”: The changing salience of mathematical self-concept in shaping women’s and men’s STEM aspirations // *Research in Higher Education*. 2015. Vol. 56. № 8. P. 813–842.
34. *Schmitt D.P., Allik J.* Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem // *Journal of personality and social psychology*. 2005. Vol. 89. № 4. P. 623.
35. *Sedikides C., Gaertner L., Toguchi Y.* Pancultural self-enhancement // *Journal of personality and social psychology*. 2003. Vol. 84. № 1. P. 60.
36. *Sedikides C., Strube M.J.* Self evaluation: To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thine own self be better. 1997.
37. *Shavelson R.J., Hubner J.J., Stanton G.C.* Self-concept: Validation of construct interpretations // *Review of educational research*. 1976. Vol. 46. № 3. P. 407–441.
38. *Simpkins S.D., Davis-Kean P.E., Eccles J.S.* Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs // *Developmental psychology*. 2006. Vol. 42. № 1. P. 70.
39. *Snyder M.* Self-monitoring processes // *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, 1979. Vol. 12. P. 85–128.
40. *Strandell J.* Culture, cognition and behavior in the pursuit of self-esteem // *Poetics*. 2016. Vol. 54. P. 14–24.
41. *Temirbekova Z., Latovb Y.V., Latovac N.V., Temirbekov Z.* Work-related values: a comparison of four post-soviet countries // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 109. P. 794–798. DOI:10.1016/j.sbspro.2013.12.545
42. *Triandis H.C., Brislin R., Hui C.H.* Cross-cultural training across the individualism-collectivism divide // *International journal of intercultural relations*. 1988. Vol. 12. № 3. P. 269–289.
43. UNICEF. Education for Some More than Others? Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States. 2019 [Электронный ресурс]. URL: http://www.crin.org/docs/Regional_Education_Study.pdf
44. United Nations Development Programme: Human Development Index 2019 [Электронный ресурс] // United Nations Development Programme. URL: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf> (дата обращения: 20.10.2020).
45. *Wigfield A., Eccles J.S.* Students’ Motivation during the middle school years: Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education. 2002.
46. World Bank: Gross Domestic Product 2020 [Электронный ресурс] // World Bank Open Data. URL: <https://databank.worldbank.org/data/download/GDP.pdf> (дата обращения: 20.10.2020).
47. World Values Survey (WVS) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp> (дата обращения: 20.10.2020).

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Lichnostnye mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti [Personal mechanisms of activity regulation]. *Problemy psikhologii lichnosti* [Problems of personal psychology], 1982, pp. 92–98. (In Russ.).
2. Lebedeva N.V., Kuzmina Y.V. Samoocenka kak vozmozhnyj prediktor kar'ery v oblasti STEM: adaptatsiya oprosnika dlya izmereniya pyati faktorov samoocenki [Self-assessment as a Possible Predictor of STEM Career: Adaptation of the Questionnaire to Measure Five Self-Assessment Factors]. *Sovremennaya zarubejnaya psikhologia = Contemporary foreign psychology*, 2018, Vol. 7, no. 3, pp. 53–63.
3. Zhuravlev A.L., Kupreychenko A.B. Social'no-psihologicheskoe prostranstvo lichnosti [Socio-psychological space of personality], 2012. (In Russ.).
4. Aslani S., Ramirez-Marin J., Brett J., Yao J., Semnani-Azad Z., Zhang Z.X., ... & Adair W. Dignity, face, and honor cultures: A study of negotiation strategy and outcomes in three cultures. *Journal of Organizational Behavior*, 2016. Vol. 37, no 8, pp. 1178–1201. DOI:10.1002/job.2095
5. Ayalon H., Livneh I. Educational standardization and gender differences in mathematics achievement: A comparative study. *Social science research*, 2013. Vol. 42, no 2, pp. 432–445. DOI:10.1016/j.ssresearch.2012.10.001
6. Becker M., Vignoles V.L., Owe E., Easterbrook M.J., Brown R., Smith P.B., ... & Aldhafri S. Cultural bases for self-evaluation: Seeing oneself positively in different cultural contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2014. Vol. 40, no. 5, pp. 657–675. DOI:10.1177/0146167214522836
7. Bleidorn W., Arslan R.C., Denissen J.J., Rentfrow P.J., Gebauer J.E., Potter J., Gosling S.D. Age and gender differences in self-esteem – A cross-cultural window. *Journal of personality and social psychology*, 2016. Vol. 111, no. 3, pp. 396. DOI:10.1037/pspp0000078
8. Chen B.H., Chiu W.C., Wang C.C. The relationship among academic self-concept, learning strategies, and academic achievement: A case study of national vocational college students in Taiwan via SEM. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 2015. Vol. 24, no. 2, pp. 419–431. DOI:10.1007/s40299-014-0194-1
9. Chiu M.M., Khoo L. Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analyses. *American Educational Research Journal*, 2005. Vol. 42, no. 4, pp. 575–603.
10. Chiu M.M., Klassen R.M. Relations of mathematics self-concept and its calibration with mathematics achievement: Cultural differences among fifteen-year-olds in 34 countries. *Learning and Instruction*, 2010. Vol. 20, no. 1, pp. 2–17. DOI:10.1016/j.learninstruc.2008.11.002
11. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. *Academic press*, 2013. DOI:10.4324/9780203771587
12. Craven R.G., Marsh H.W. The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 2008. Vol. 25, no. 2, pp. 104–118.
13. Eun C.S., Wang L., Xiao S.C. Culture and R2. *Journal of Financial Economics*, 2015. Vol. 115, no. 2, pp. 283–303. DOI:10.1016/j.jfineco.2014.09.003

14. Fenigstein A., Scheier M.F., Buss A.H. Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of consulting and clinical psychology*, 1975. Vol. 43, no. 4, pp. 522. DOI:10.1037/h0076760
15. Fischer R., Schwartz S. Whence differences in value priorities? Individual, cultural, or artifactual sources. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2011. Vol. 42, no. 7, pp. 1127–1144. DOI:10.1177/0022022110381429
16. Fulmer C.A., Gelfand M.J., Kruglanski A.W., Kim-Prieto C., Diener E., Pierro A., Higgins E.T. On “feeling right” in cultural contexts: How person-culture match affects self-esteem and subjective well-being. *Psychological Science*, 2010. Vol. 21, no. 11, pp. 1563–1569. DOI:10.1177/0956797610384742
17. Gudykunst W.B., Gao G., Franklyn-Stokes A. Self-monitoring and Concern for Social Appropriateness. *Asian contributions to cross-cultural psychology*, 1996. Vol. 4, pp. 255–267.
18. Guiso L., Monte F., Sapienza P., Zingales L. Culture, gender, and math. *SCIENCE-NEW YORK THEN WASHINGTON*, 2008, Vol. 320, no. 5880, pp. 1164. DOI:10.1126/science.1154094
19. Hamamura T., Septarini B.G. Culture and self-esteem over time: A cross-temporal meta-analysis among Australians, 1978–2014. *Social Psychological and Personality Science*, 2017. Vol. 8, no. 8, pp. 904–909. DOI:10.1177/1948550617698205
20. Heine S.J. Where is the evidence for pancultural self-enhancement? A reply to Sedikides, Gaertner, and Toguchi (2003). 2005. DOI:10.1037/0022-3514.89.4.531
21. Heine S.J., Takata T., Lehman D.R. Beyond self-presentation: Evidence for self-criticism among Japanese. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2000. Vol. 26, no. 1, pp. 71–78.
22. Khalaila R. The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 2015. Vol. 35, no. 3, pp. 432–438. DOI:10.1016/j.nedt.2014.11.001
23. Lent R.W., Brown S.D., Larkin K.C. Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of counseling psychology*, 1986. Vol. 33, no. 3, pp. 265.
24. Leung A.K.Y., Cohen D. Within-and between-culture variation: individual differences and the cultural logics of honor, face, and dignity cultures. *Journal of personality and social psychology*, 2011. Vol. 100, no. 3, pp. 507. DOI:10.1037/a0022151
25. Markus H.R., Kitayama S. Cultural variation in the self-concept. The self: Interdisciplinary approaches. Springer, New York, NY, 1991, pp. 18–48.
26. Marsh H.W. The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 1993. Vol. 30, no. 4, pp. 841–860.
27. Marsh H.W., Parker P.D., Pekrun R. Three paradoxical effects on academic self-concept across countries, schools, and students: Frame-of-reference as a unifying theoretical explanation. *European Psychologist*, 2019. Vol. 24(3), pp. 231–242. DOI:10.1027/1016-9040/a000332
28. Marsh H.W., Shavelson R. Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 1985. Vol. 20, no. 3, pp. 107–123.
29. Marsh H.W., Smith I.D., Barnes J., Butler S. Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change. *Journal of educational psychology*, 1983. Vol. 75, no. 5, pp. 772.
30. Mejía-Rodríguez A.M., Luyten H., Meelissen M.R.M. Gender Differences in Mathematics Self-concept Across the World: an Exploration of Student and Parent Data of TIMSS 2015.

- International Journal of Science and Mathematics Education*, 2020, pp. 1–22.
DOI:10.1007/s10763-020-10100-x
31. Park G., Lubinski D., Benbow C. P. Ability differences among people who have commensurate degrees matter for scientific creativity. *Psychological Science*, 2008. Vol. 19, no. 10, pp. 957–961.
 32. Pyszczynski T., Greenberg J., Solomon S., Arndt J., Schimel J. Converging Toward an Integrated Theory of Self-Esteem: Reply to Crocker and Nuer (2004), Ryan and Deci (2004), and Leary (2004). *Psychological Bulletin*, 2004. Vol. 130, no. 3, pp. 483–488. DOI:10.1037/0033-2909.130.3.483
 33. Sax L.J., Kanny M.A., Riggers-Piehl T.A., Whang H., Paulson L.N. “But I’m not good at math”: The changing salience of mathematical self-concept in shaping women’s and men’s STEM aspirations. *Research in Higher Education*, 2015. Vol. 56, no. 8, pp. 813–842. DOI:10.1007/s11162-015-9375-x
 34. Schmitt D.P., Allik J. Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 2005. Vol. 89, no. 4, pp. 623. DOI:10.1037/0022-3514.89.4.623
 35. Sedikides C., Gaertner L., Toguchi Y. Pancultural self-enhancement. *Journal of personality and social psychology*, 2003. Vol. 84, no. 1, pp. 60.
 36. Sedikides C., Strube M.J. Self evaluation: To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thine own self be better. 1997.
 37. Shavelson R.J., Hubner J.J., Stanton G.C. Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 1976. Vol. 46, no. 3, pp. 407–441.
 38. Simpkins S.D., Davis-Kean P.E., Eccles J.S. Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental psychology*, 2006. Vol. 42, no. 1, pp. 70–83. DOI:10.1037/0012-1649.42.1.70
 39. Snyder M. Self-monitoring processes. *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, 1979. Vol. 12, pp. 85–128.
 40. Strandell J. Culture, cognition and behavior in the pursuit of self-esteem. *Poetics*, 2016. Vol. 54, pp. 14–24. DOI:10.1016/j.poetic.2015.08.007
 41. Temirbekova Z., Latovb Y.V., Latovac N.V., Temirbekov Z. Work-related values: a comparison of four post-soviet countries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 109, pp. 794–798. DOI:10.1016/j.sbspro.2013.12.545
 42. Triandis H.C., Brislin R., Hui C.H. Cross-cultural training across the individualism-collectivism divide. *International journal of intercultural relations*, 1988. Vol. 12, no. 3, pp. 269–289.
 43. UNICEF. Education for Some More than Others? Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States. 2019 [Electronic resource]. URL: http://www.crin.org/docs/Regional_Education_Study.pdf.
 44. United Nations Development Programme: Human Development Index 2019 [Electronic resource]. United Nations Development Programme. URL: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf> (Accessed 20.10.2020).
 45. Wigfield A., Eccles J.S. Students’ Motivation during the middle school years: Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education, 2002.

Лебедева Н.В., Васильева Е.Д.
Кросс-культурное исследование особенностей
самооценки студентов
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 3–20.

Lebedeva N.V., Vasilyeva E.D.
Cross-Cultural Study of the Characteristics of Students'
Self-Concept
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 1,
pp. 3–20.

46. World Bank: Gross Domestic Product 2020. World Bank Open Data. URL: <https://databank.worldbank.org/data/download/GDP.pdf> (Accessed 20.10.2020).

47. World Values Survey (WVS). URL: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp> (Accessed 20.10.2020).

Информация об авторах

Лебедева Наталья Владимировна, преподаватель кафедры клинической психологии и психологии личности, Институт психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация; аспирант, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5019-9033>, e-mail: natty.lebedeva@gmail.com

Васильева Екатерина Дмитриевна, младший научный сотрудник Центра социокультурных исследований, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7814-953X>, e-mail: edvasilyeva@hse.ru

Information about the authors

Natalia V. Lebedeva, lecturer, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Kazan, Russia; PhD student in Psychology Department, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5019-9033>, e-mail: natty.lebedeva@gmail.com

Ekaterina D. Vasilyeva, Junior Research Fellow of the Centre for Sociocultural Research, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7814-953X>, e-mail: edvasilyeva@hse.ru

Получена 16.08.2022
Принята в печать 21.03.2022

Received 16.08.2022
Accepted 21.03.2022

Коммуникативные компетенции в структуре «soft skills» в рамках профессиональной подготовки студентов вуза

Васильева Е.Н.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5829-0571>, e-mail: vayulena@yandex.ru

Щербаков А.В.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (ФГАОУ ВО ННГУ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7169-9010>, e-mail: yavpochte@yandex.ru

Курагина М.Ф.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6066-0949>, e-mail: kuragina.maria@gmail.com

Трансформация современного общества стимулирует поиск новых условий для самореализации личности профессионала. Одной из детерминант роста успешности профессиональной деятельности являются «soft skills» («гибкие навыки»), приобретаемые путем направленного профессионального обучения. В статье на основе анализа отечественной и зарубежной литературы и в соответствии с терминологией Российской ассоциации менеджеров был составлен список конкретных коммуникативных компетенций «успешного» менеджера. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о наличии преимущественно низкого уровня развития коммуникативных компетенций, входящих в структуру профессионально значимых «soft skills» у студенческой молодежи. В исследовании (N=184) приняли участие студенты 18–19 лет (M=18,28; SD=0,45), из них 110 девушек и 74 юноши, обучающиеся на 1 курсе бакалавриата направления «Менеджмент» в вузах Нижнего Новгорода. В работе использовались: методика «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда; опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн Д.В. Люсина; методика «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова. Результаты диагностики показали преимущественное наличие среднего и высокого уровней развития коммуникативных компетенций, касающихся коммуникативной социальной компетентности, эмоционального интеллекта и субъективного контроля будущих менеджеров. Наличие среднего и высокого уровня сформированности изучаемых коммуникативных компетенций первокурсников позволяет использовать их как основу для успешного формирования развитых «soft skills» специалиста в сфере менеджмента.

Васильева Е.Н., Щербаков А.В., Курагина М.Ф.
Коммуникативные компетенции в структуре «soft skills» в рамках профессиональной подготовки студентов вуза
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 21–36.

Vasilyeva E.N., Scherbakov A.V., Kuragina M.F.
Communicative Competence in the Structure of "Soft Skills" as Part of the University Students Professional Training
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 21–36.

Ключевые слова: «soft skills», менеджер, компетенции, коммуникативные компетенции.

Для цитаты: *Васильева Е.Н., Щербаков А.В., Курагина М.Ф.* Коммуникативные компетенции в структуре «soft skills» в рамках профессиональной подготовки студентов вуза [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 21–36. DOI:10.17759/psyedu.2023150102

Communicative Competence in the Structure of "Soft Skills" as Part of the University Students Professional Training

Elena N. Vasilyeva

National Research University "Higher School of Economics", Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5829-0571>, e-mail: vayulena@yandex.ru

Andrey V. Scherbakov

National Research University "Lobachevsky State University", Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7169-9010>, e-mail: yavpochte@yandex.ru

Maria F. Kuragina

National Research University "Higher School of Economics", Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6066-0949>, e-mail: kuragina.maria@gmail.com

Modern society transformation stimulates the search for new self-fulfillment conditions of a professional's personality. Soft skills, acquired through targeted professional training, are one of the determinants of professional activity growth. Based on the analysis of domestic and foreign literature, in accordance with the Russian Managers Association terminology, the article lists specific communicative competencies of a "successful" manager. As a hypothesis of the study, an assumption was made about the presence of a predominantly low development level of communicative competencies that are included in the structure of students' professionally significant "soft skills". The study (N=184) involved students aged 18–19 (M=18,28; SD=0,45), including 110 female and 74 male students of the 1st year bachelor Management program from Nizhny Novgorod universities. The following methods were used: the "Level of subjective control" by E.F. Bazhin, E.A. Golykin, L.M. Etkind; "Emotional intelligence test" by D.V. Lucin; "Communicative social competence diagnosis" by N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilov. The diagnostic results showed the predominant presence of medium and high development levels of communicative competencies, related to communicative social competence, emotional intelligence and subjective control of future managers. The presence of a medium and high levels of the studied communicative competencies development allows using them as a basis for the successful "soft skills" development of a management specialist.

Keywords: “soft skills”, manager, competence, communication competencies.

For citation: Vasilyeva E.N., Scherbakov A.V., Kuragina M.F. Communicative Competence in the Structure of "Soft Skills" as Part of the University Students Professional Training. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 21–36. DOI:10.17759/psyedu.2023150102 (In Russ.).

Введение

Трансформация современного общества, выражающаяся в изменении темпа его развития и глобальной цифровизации, стимулирует поиск новых условий для самореализации личности профессионала. Рассматривая возможные детерминанты роста успешности профессиональной деятельности, следует учитывать весомый вклад так называемых «soft skills» («гибких навыков») в этот процесс [5]. Описанием феномена «soft skills», а именно его содержания и навыков, входящих в него, его связи со способностями личности занимался ряд исследователей [12; 17; 18]. «Soft skills» являются приобретенными навыками, которые формируются как путем направленного профессионального обучения, так и через дополнительное образование, личный опыт, участие в проектах социальной направленности и т.д. «Soft skills» расширяют способности субъекта в реализации разнообразных профессиональных и личностных задач.

В нашем исследовании мы опираемся на подход, рассматривающий феномен «soft skills» как структуру, включающую в себя навыки, компетенции и личностные характеристики [5].

Среди наиболее востребованных на рынке труда компонентов «soft skills» можно назвать такие, как: навыки коммуникации, лидерские способности, способность к критическому и креативному мышлению, способность к саморегуляции, навык работы в команде и т.д. В связи с этим при приеме на работу соискателей на должность или создании модели компетенций определенных должностей работодатели обязательно уделяют внимание уровню развития «soft skills», необходимых в каждом конкретном случае [19; 24]. Реальная ситуация на рынке труда опровергает распространенную точку зрения, согласно которой успешность будущей профессиональной деятельности выпускников высших учебных заведений прежде всего определяется их качественным академическим образованием и профессиональными навыками («hard skills») [15]. Это является причиной все большего количества конфликтов между требованиями работодателей и сформированными компетенциями выпускников вузов. Вследствие этого вузы вынуждены оптимизировать свою образовательную среду путем создания профилей специальностей с адекватным соотношением «hard skills» и «soft skills» [20].

Подтверждение всему вышесказанному можно найти в современных отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных данной проблематике.

Изучая мнения менеджеров, специалистов и университетских преподавателей, работающих в двух укрупненных областях – социальные науки и естественные науки, о сущности метапредметных компетенций как структурных элементов современной системы школьного образования, С.В. Весманов, Д.С. Весманов, Н.В. Жадько и Г.А. Акоюн впервые предприняли попытку сформировать список целенаправленных действий, являющихся

результатом функционирования «soft skills» специалиста в любой профессиональной сфере занятости. Авторы выявили девять метапредметных компетенций, которые предлагают включить в образовательные стандарты системы основного общего и среднего общего образования: 1) адаптироваться; 2) взаимодействовать; 3) говорить и писать; 4) достигать; 5) конкурировать; 6) презентовать; 7) проектировать; 8) управлять; 9) учиться [3].

Л. Степанова и Э. Зеер в своей работе показали, что «soft skills» студентов обеспечивают благополучие в профессиональной и личной сферах жизни. Навыки коммуникации, саморегуляции и продуктивного мышления повышают стрессоустойчивость и свободу поведения студентов. Авторы делают вывод, что образовательная среда, способствующая развитию «soft skills» у студентов, создает условия для осуществления ими социально-профессиональных инноваций [9].

В исследовании Ю.В. Обуховой и Е.Ф. Бороховского особый интерес для нас представляет аспект работы, касающийся эмоционального интеллекта как способности, относящейся к категории «soft skills». В частности, авторы указывают, что эмоциональный интеллект выступает предиктором таких типов самореализации, как личностная, социальная и профессиональная, нивелируя отрицательное воздействие фактора длительности обучения у студентов бионического направления и стимулируя его положительный эффект у студентов соционического направления. Учитывая полученные результаты, авторы рекомендуют проведение специальных тренингов по развитию эмоционального интеллекта [7].

Развитие эмпатии и коммуникативных умений как составляющих «soft skills» у магистрантов психолого-педагогического направления было проанализировано в работе М.В. Ермолаевой, Е.И. Исаева и Д.В. Лубовского. Полученные данные позволили авторам констатировать, что на протяжении обучения в магистратуре у студентов растет процент использования компетентного стиля общения и повышается уровень эмпатии [4].

Исследование А. Яшина, А. Ключева и А. Багировой посвящено анализу программ обучения предпринимательству студентов в российских вузах. По их мнению, важнейшими задачами, стоящими перед высшей школой в сфере предпринимательского образования, являются ориентация обучения на требования рынка труда и увеличение количества курсов, формирующих «soft skills»-компетенции [23].

Зарубежные исследователи также подчеркивают наличие дефицита «soft skills» в образовательных программах университетов. Так, Н. Paulo и соавторы в своей работе показали, что выпускники университетов северных регионов Португалии считают уровень сформированности их «soft skills» недостаточным. Этот факт подтверждают и их работодатели [16].

Поскольку респондентами в нашем исследовании выступили студенты, обучающиеся по направлению «Менеджмент», то нас прежде всего интересовали те компетенции, которые научным сообществом включены в список «soft skills», необходимых успешному управленцу.

В результате опроса руководителей компаний А.И. Подольский указал компетенции выпускников (относящиеся к «soft skills»), востребованные российскими управленцами: способность работать с людьми; способность решать проблемы; способность планировать деятельность; способность принимать нестандартные решения; открытость к новым идеям [8].

Анализируя отечественные и зарубежные источники, посвященные рейтингу «soft skills», основанному на самоорганизации и командной работе, М.М. Малова составила список

наиболее востребованных навыков кандидата при приеме на работу, среди которых: тайм-менеджмент, дисциплина, ответственность, self-менеджмент, организованность, соблюдение рабочей этики [6].

Д.И. Авраменко приводит список «soft skills», профессионально значимых для менеджера, среди которых: мотивационно-волевые (мотивация достижения, ориентация на успех, стремление к самоактуализации, мотив власти), интеллектуальные (гибкость, мобильность и системность мышления, развитые характеристики внимания, сформированные когнитивные гештальты в области управления и профессионально важной информации); коммуникативные (коммуникабельность, хороший коммуникативный контроль, наблюдательность, открытость, конгруэнтность, критичность, требовательность) [1; 11].

В своем исследовании эмоциональной компетентности руководителя О.Л. Чуланова предлагает операционализацию «soft skills», в процессе которой она распределила их по пяти группам: коммуникативные, управленческие, самоорганизационные, мыслительные, эмоциональные [10].

Российская ассоциация менеджеров разработала профессиональную рамку компетенций менеджеров, которая включает две большие группы компетенций. В первую группу компетенций включены коммуникативные и личностные компетенции, во вторую – межпрофессиональные, профессиональные и отраслевые компетенции [2].

Важность навыка эффективной коммуникации в качестве одного из «soft skills» успешного менеджера подчеркивается в работах авторов, занимающихся данной проблемой [12; 14; 15; 21; 22]. Исходя из этого, нами для изучения были выбраны именно коммуникативные компетенции студентов-будущих менеджеров.

На основе анализа литературы по проблеме исследования и в соответствии с терминологией Российской ассоциации менеджеров нами был составлен список конкретных компетенций «успешного» менеджера, входящих в группу коммуникативных:

1. *Способен работать в команде*: способен к построению команды; способен к работе в команде; способен проявлять надежность в отношениях с членами команды;
2. *Способен грамотно строить коммуникацию, исходя из целей и ситуации общения*: способен демонстрировать навыки взаимодействия, способен оказывать убеждающее воздействие, способен к открытости, конгруэнтности, наблюдательности; способен быть критичным и требовательным; способен проявлять навыки активного слушания; способен к самоконтролю в коммуникациях;
3. *Способен к анализу и проектированию межличностных, групповых и организационных коммуникаций*: способен к нетворкингу; способен к продуктивному взаимодействию, эффективным переговорам; способен урегулировать конфликты; способен демонстрировать навыки обслуживания клиентов и клиентоориентированность;
4. *Способен использовать навыки эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности*: способен распознавать и точно выражать свои эмоции и эмоции окружающих, дифференцировать истинные и ложные выражения эмоций; способен грамотно использовать определенные эмоции в качестве основы для принятия решений, для повышения эффективности мышления и деятельности; способен понимать сложные эмоции и чувства, распознавать причины эмоций, а также

прогнозировать их последствия; способен регулировать свои эмоции и влиять на эмоции других людей, создавать эффективные стратегии, которые помогают в достижении целей.

Методы

Цель:

Определить уровень развития отдельных коммуникативных компетенций, входящих в структуру «soft-skills» менеджера, у студентов 1 курса вуза.

Гипотеза:

У студентов 1 курса вуза исследуемые коммуникативные компетенции, входящие в структуру «soft-skills» менеджера, находятся преимущественно на низком уровне развития.

Выборка

В исследовании (N=184) приняли участие студенты 18–19 лет (M=18,28; SD=0,45), из них 110 девушек и 74 юноши, обучающиеся на 1 курсе бакалавриата направления «Менеджмент» в ведущих вузах Нижнего Новгорода. Все студенты имеют среднее общее образование и поступили в вуз сразу после 11 класса. Параметр «бюджетного» или «коммерческого» обучения не учитывался.

Методы

Для определения уровня сформированности отдельных коммуникативных компетенций был применен метод онлайн-тестирования с использованием методик, зарекомендовавших себя среди российских психологов как надежные диагностические инструменты: методика УСК (уровень субъективного контроля) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда; опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн Д.В. Люсина; методика «Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК)» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова. Математическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS Statistics 23.0. С целью определения достоверности различий изучаемых переменных использовался ϕ -критерий Фишера.

Результаты

Из методик, сформировавших диагностический комплекс, нами были проанализированы только те шкалы, данные по которым отражают уровень сформированности некоторых коммуникативных компетенций студентов-будущих менеджеров.

Выборка была проверена на нормальность распределения ($A=-0,22$; $E=0,61$). Распределение является нормальным, что позволяет использовать ϕ -критерий Фишера для расчета достоверности различий между группами исследуемой выборки.

Результаты, полученные по методике «Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК)» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова, представлены на рис. 1 и табл. 1.

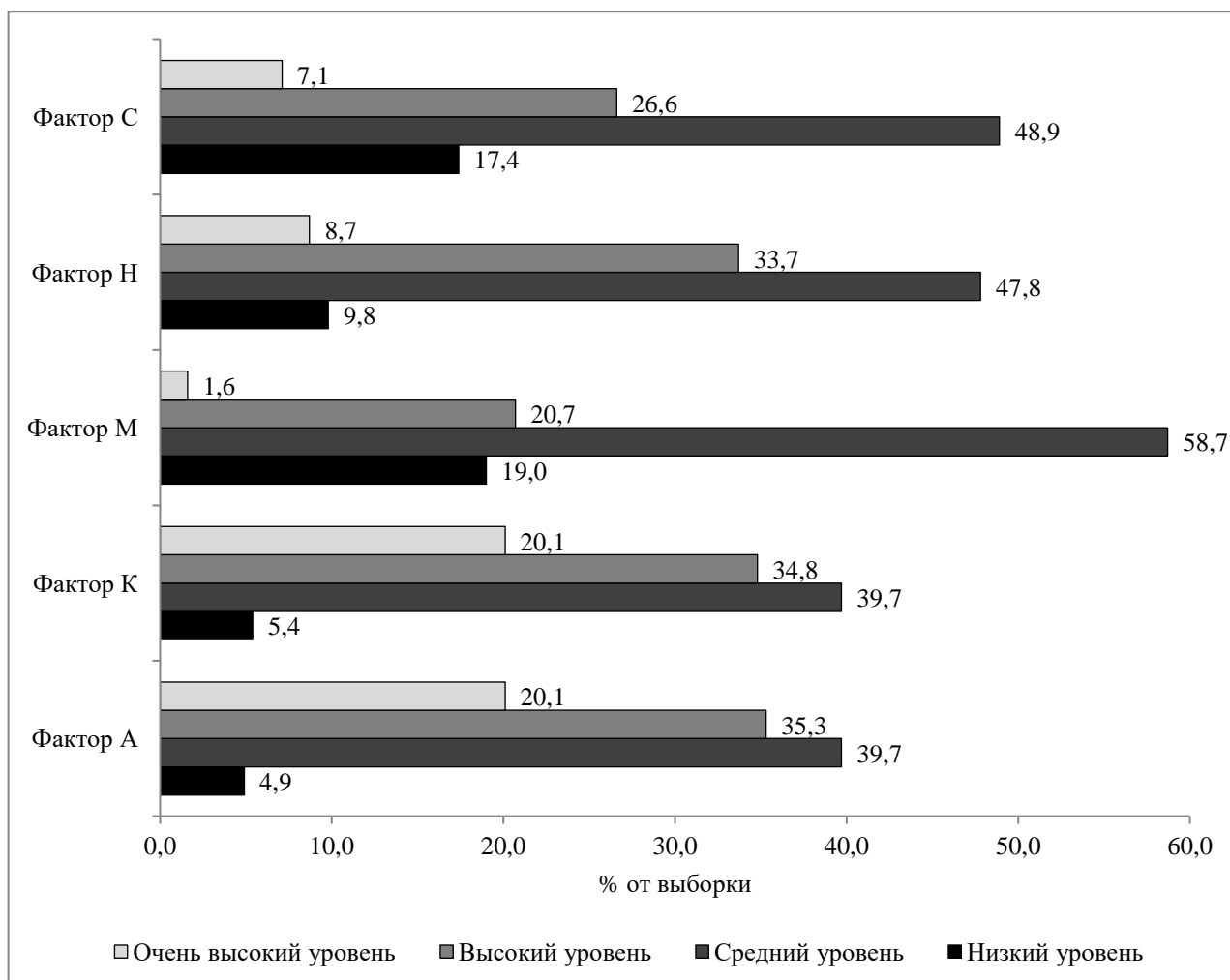


Рис. 1. Распределение респондентов по уровням сформированности коммуникативной социальной компетентности: фактор С – эмоциональная устойчивость, фактор Н – самоконтроль, фактор М – конформность, фактор К – художественный/реалистичный тип, фактор А – общительность

Таблица 1

Сравнительные результаты распределения респондентов по уровням выраженности факторов (методика КСК)

Факторы	НУ-СУ	НУ-ВУ	НУ-ОВУ	СУ-ВУ	СУ-ОВУ	ВУ-ОВУ	НУ-СУ	НУ-ВУ	НУ-ОВУ	СУ-ВУ	СУ-ОВУ	ВУ-ОВУ
	Значение ф-критерия						Достоверность отличий					
А	2,59	2,32	1,31	0,53	2,15	1,66	p<0,01	p<0,01	p>0,05	p>0,05	p<0,05	p<0,05
К	2,65	2,33	1,29	0,59	2,15	1,61	p<0,01	p<0,01	p>0,05	p>0,05	p<0,05	p>0,05

М	4,34	0,18	1,08	4,25	2,55	1,15	p<0,01	p>0,05	p>0,05	p<0,01	p<0,01	p>0,05
Н	3,44	2,25	0,11	1,74	3,41	2,28	p<0,01	p<0,05	p>0,05	p<0,05	p<0,01	p<0,05
С	3,34	0,98	0,98	2,62	3,40	1,74	p<0,01	p>0,05	p>0,05	p<0,01	p<0,01	p<0,05

Примечания: НУ – низкий уровень, СУ – средний уровень, ВУ – высокий уровень, ОВУ – очень высокий уровень; фактор А – общительность, фактор К – художественный/реалистичный тип, фактор М – конформность, фактор Н – самоконтроль, фактор С – эмоциональная устойчивость.

Далее мы рассмотрели показатели респондентов по шкале «Интернальность в межличностных отношениях» по методике УСК (уровень субъективного контроля) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда (рис. 2, табл. 2).

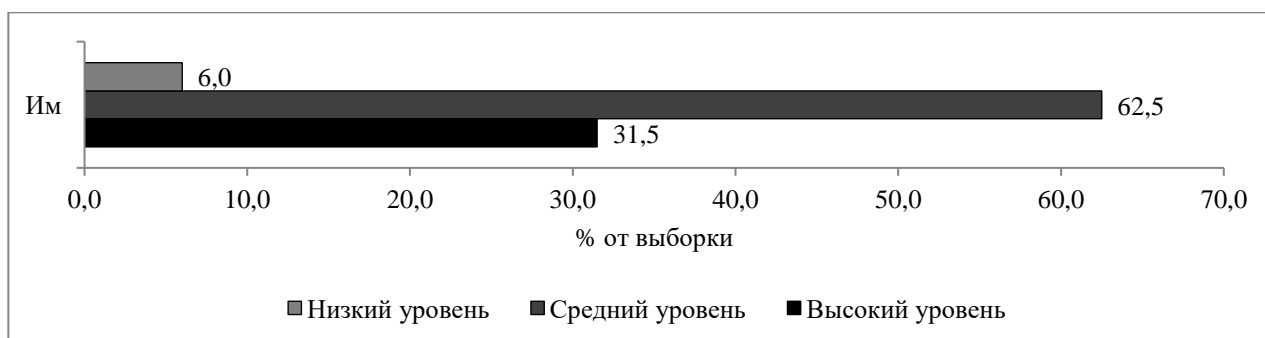


Рис. 2. Распределение респондентов по уровням сформированности интернальности в межличностных отношениях: Им – интернальность в межличностных отношениях

Таблица 2

Сравнительные результаты распределения респондентов по уровням выраженности интернальности в межличностных отношениях (методика УСК)

Шкала	НУ-СУ	СУ-ВУ	НУ-ВУ	НУ-СУ	СУ-ВУ	НУ-ВУ
	Значение ϕ -критерия			Достоверность отличий		
Интернальность в межличностных отношениях	4,21	3,92	2,12	p<0,01	p<0,01	p<0,05

Примечания: НУ – низкий уровень, СУ – средний уровень, ВУ – высокий уровень.

Для анализа уровня сформированности эмоционального интеллекта были использованы данные по шкалам «Понимание эмоций», «Управление эмоциями», «Внутриличностный эмоциональный интеллект», «Межличностный эмоциональный интеллект» опросника на эмоциональный интеллект ЭМИн Д.В. Люсина (рис. 3, табл. 3).

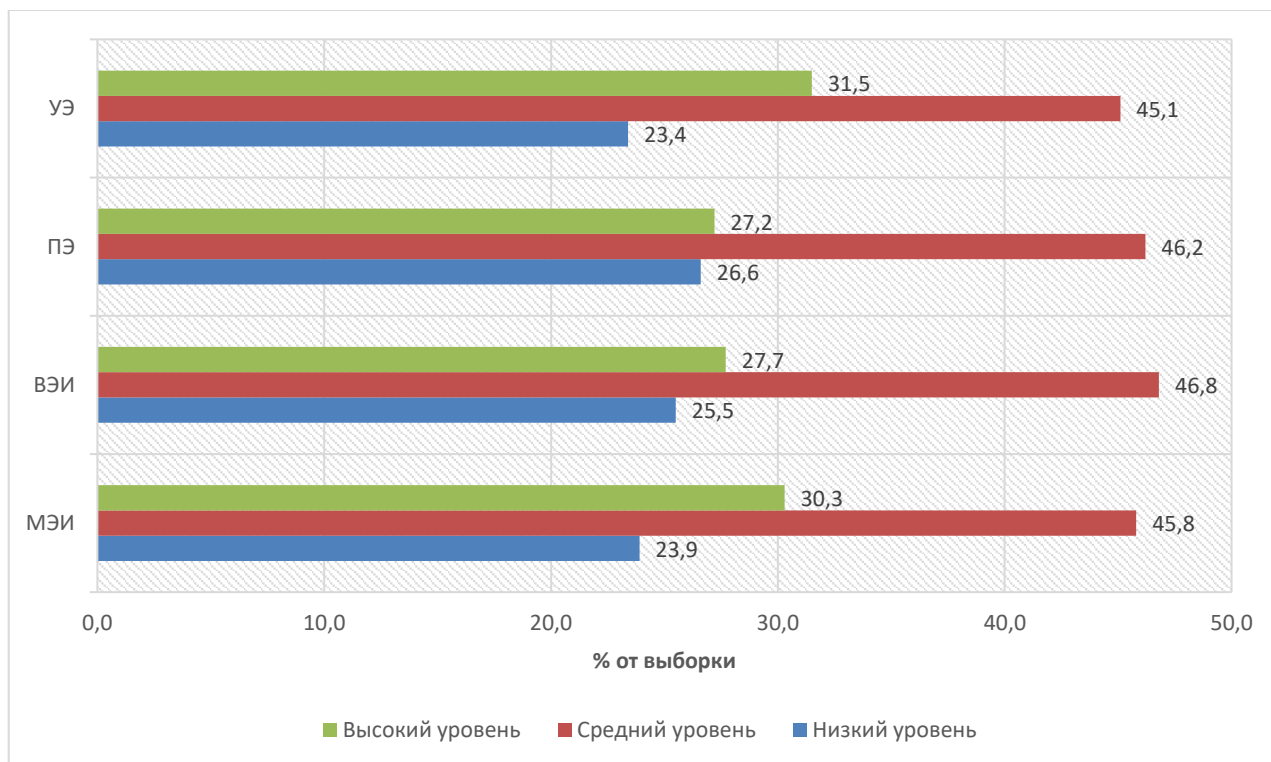


Рис. 3. Распределение респондентов по уровням сформированности компонентов эмоционального интеллекта: УЭ – управление эмоциями; ПЭ – понимание эмоций; ВЛЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; МЛЭИ – межличностный эмоциональный интеллект

Таблица 3

Сравнительные результаты распределения респондентов по уровням выраженности шкал (методика ЭМИн Д.В. Люсина)

Шкала	НУ-СУ	СУ-ВУ	НУ-ВУ	НУ-СУ	СУ-ВУ	НУ-ВУ
	Значение ф-критерия			Достоверность отличий		
Управление своими и чужими эмоциями	2,46	1,67	0,90	p<0,01	p<0,05	p>0,05
Понимание своих и чужих эмоций	2,29	2,23	0,07	p<0,05	p<0,05	p>0,05
Внутриличностный эмоциональный интеллект	2,47	2,25	0,25	p<0,01	p<0,05	p>0,05
Межличностный эмоциональный интеллект	2,36	1,68	0,85	p<0,01	p<0,05	p>0,05

Примечания: НУ – низкий уровень, СУ – средний уровень, ВУ – высокий уровень.

Обсуждение

При анализе распределения респондентов по уровням развития компетенций нас, прежде всего, интересовали уровни, которые характерны для большего количества студентов изучаемой выборки. Были выявлены два варианта распределения: первый – ситуация, когда наибольший процент респондентов показал определенный уровень, достоверно отличающийся от других уровней; второй – ситуация, когда наибольший процент респондентов занял два уровня, не отличающихся друг от друга, но отличающихся от других.

Данные по методике КСК, представленные на рис. 1 и табл. 1, показали, что респонденты имеют следующие наиболее выраженные уровни развития коммуникативных компетенций:

- по факторам М (58,7% от выборки), Н (47,8% от выборки), С (48,9% от выборки) выявлен 1 вариант распределения с преобладанием среднего уровня развития таких компетенций, как конформность, склонность к принятию индивидуальных решений, ориентированность на себя, способность к самоконтролю и самоорганизации, эмоциональная устойчивость, эмоциональная зрелость;
- по факторам А (75% от выборки), К (74,5% от выборки) выявлен 2 вариант распределения с преобладанием среднего и высокого уровней развития таких компетенций, как открытость, легкость в общении, общительность, сензитивность, направленность на других, художественный тип мышления.

Результаты исследования интернальности в межличностных отношениях по методике УСК, представленные на рис. 2 и табл. 2, позволяют утверждать, что наибольшей выраженностью обладает средний уровень развития данной компетенции (62,5% от выборки). Это характеризует респондентов как субъектов, которые могут считать ответственными за построение своих межличностных отношений с окружающими как себя, так и других людей, обстоятельства, случай.

В процессе изучения эмоционального интеллекта студентов-первокурсников по методике ЭМИн Д.В. Люсина (рис. 3, табл. 3) было выявлено, что наибольшей выраженностью обладает средний уровень развития таких компетенций, как способность понимать свои и чужие эмоции, способность управлять своими и чужими эмоциями, внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект. Такие люди достаточно успешно осознают свои эмоции, распознают, идентифицируют и называют их, выявляют причинно-следственные связи между ними. Также они способны управлять своими эмоциями, актуализировать адекватные ситуации эмоции и нивелировать неадекватные, контролировать эмоциональную экспрессию. Коммуникация таких людей характеризуется достаточно развитой способностью к пониманию эмоционального состояния другого человека по внешним проявлениям. Способность вызывать у других людей определенные эмоции, контролировать нежелательные эмоции выражена у этих респондентов на среднем уровне.

В целом можно считать, что студенты-первокурсники обладают достаточно развитыми коммуникативными компетенциями, представленными в исследовании. Это дает им возможность успешного освоения основ своей будущей профессиональной деятельности.

Выводы

1. По методике КСК респонденты продемонстрировали следующие уровни развития

коммуникативных компетенций:

- по факторам М – конформность, Н – самоконтроль, С – эмоциональная устойчивость выявлено преобладание среднего уровня развития таких компетенций, как конформность, склонность к принятию индивидуальных решений, ориентированность на себя, способность к самоконтролю и самоорганизации, эмоциональная устойчивость, эмоциональная зрелость;
- по факторам А – общительность, К – художественный/реалистичный тип выявлено преобладание среднего и высокого уровней развития таких компетенций, как открытость, легкость в общении, общительность, сензитивность, направленность на других, художественный тип мышления.

2. Методика УСК определила у большинства респондентов средний уровень развития интернальности в межличностных отношениях.

3. Методика ЭМИн Д.В. Люсина выявила наибольшую выраженность среднего уровня развития таких компетенций, как способность понимать свои и чужие эмоции, способность управлять своими и чужими эмоциями, внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект.

Заключение

Анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования выявил высокую значимость «soft skills» для продуктивной профессиональной деятельности выпускников вузов. Однако многие авторы отмечают недостаточную включенность «soft skills» в программы высшего профессионального образования в качестве компетенций, повышающих конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Такая ситуация в сфере высшего образования при компетентностном подходе требует включения «soft skills» в образовательный стандарт специальности.

В эмпирической части исследования были определены уровни развития отдельных коммуникативных компетенций, входящих в группу «soft skills». Студенты 1 курса, обучающиеся по направлению «Менеджмент», продемонстрировали преимущественно средний и высокий уровни развития коммуникативных компетенций, касающихся коммуникативной социальной компетентности, эмоционального интеллекта, субъективного контроля. Таким образом, наша гипотеза не подтвердилась, так как данная выборка имеет некоторые достаточно развитые коммуникативные компетенции. Данные компетенции, по мнению многих авторов [12; 14; 15; 21; 22], необходимы для эффективной деятельности специалиста в сфере менеджмента.

Результаты нашего исследования могут быть использованы преподавателями вузов для модернизации программ учебных дисциплин с учетом требований рынка труда в рамках компетентностного подхода к высшему образованию. Проведенное исследование обладает некоторыми ограничениями. Так, данные были получены только об отдельных коммуникативных компетенциях. С целью получения более полной картины о развитии компетенций группы «soft skills» у студентов-менеджеров желательно расширение спектра изучаемых коммуникативных компетенций и компетенций, относящихся к другим группам «soft skills». Кроме этого, возможно проведение лонгитюдного исследования с целью изучения процесса формирования названных компетенций на протяжении обучения в бакалавриате.

Васильева Е.Н., Щербаков А.В., Курагина М.Ф.
Коммуникативные компетенции в структуре «soft skills» в рамках профессиональной подготовки студентов вуза
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 21–36.

Vasilyeva E.N., Scherbakov A.V., Kuragina M.F.
Communicative Competence in the Structure of "Soft Skills" as Part of the University Students Professional Training
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 21–36.

Литература

1. Авраменко Д.И. Психологический портрет современного менеджера образования: акмеологические детерминанты профессионального роста // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 6. С. 52–59.
2. Васильева Е.Н., Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке HR-менеджеров: Монография. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2019. 132 с.
3. Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Акоюн Г.А. Метапредметные компетенции в ожиданиях участников рынка труда // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 104–112. DOI:10.17759/pse.2020250609
4. Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 33–43. DOI:10.17759/pse.2020250203
5. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Оценка надпрофессиональных компетенций у будущих менеджеров методами психодиагностики и графологии [Электронный ресурс] // Организационная психология. 2020. Т. 10. № 3. С. 69–84. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (дата обращения: 05.12.2021).
6. Малова М.М. Роль «мягких» навыков в современной профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник Самарского государственного технического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. № 16(4). С. 150–165. URL: <https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/52399> (дата обращения: 05.12.2021).
7. Обухова Ю.В., Бороховский Е.Ф. Эмоциональный интеллект как фактор успешной самореализации студентов социномических и бионических типов профессий // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 2. С. 40–51. DOI:10.17759/pse.2021260204
8. Подольский А.И. Возможно ли создание универсальной модели ключевых компетенций [Электронный ресурс] // Материалы международной конференции «Ключевые компетенции XXI века: новые измерения грамотности современного человека». М.: НИУ ВШЭ, 2014. URL: <http://piaac.ru/conf2014/present/podolskiy.pdf> (дата обращения: 05.12.2021).
9. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. № 21(8). С. 65–89. DOI:10.17853/1994-5639-2019-8-65-89
10. Чуланова О.Л. Социально-психологические аспекты управления: эмоциональная компетентность руководителя в структуре soft skills (значение, подходы, методы диагностики и развития) [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2017. № 9(1). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/07EVN117.pdf> (дата обращения: 05.12.2021).
11. Щербакова Т.Н., Авраменко Д.И. Профессиональная успешность менеджеров образования: психологические критерии и детерминанты // Российский психологический журнал. 2015. № 12(2). С. 86–99. DOI:10.17853/1994-5639-2019-8-65-89
12. Mahlamäki T., Rintamäki T., Rajah E. The role of personality and motivation on key account manager job performance // Industrial Marketing Management. 2018. Vol. 83. P. 174–184. DOI:10.1016/j.indmarman.2018.11.013
13. Meissner E., Radford K. Importance and performance of managerial skills in the Australian

Васильева Е.Н., Щербаков А.В., Курагина М.Ф.
Коммуникативные компетенции в структуре «soft skills» в рамках профессиональной подготовки студентов вуза
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 21–36.

Vasilyeva E.N., Scherbakov A.V., Kuragina M.F.
Communicative Competence in the Structure of "Soft Skills" as Part of the University Students Professional Training
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 21–36.

aged care sector – a middle managers' perspective // *Journal of Nursing Management*. 2015. Vol. 23(6). P. 784–793. DOI:10.1111/jonm.12208

14. Nguyen T.H.D., Le V.L., Hau N.V., Do D.T., Thao N.T.T. Evaluation of Auditors' Professional Skills in Local Auditing Firms in Hanoi // *Journal of Asian Finance, Economics and Business*. 2020. Vol. 7(9). P. 583–591. DOI:10.13106/jafeb.2020.vol7.no9.583

15. Ozola I., Rivza B. Development of employability skills in adult education // *Twelfth Annual International Conference of Education, Research and Innovation*. 2019. P. 9303–9308. DOI:10.21125/iceri.2019.2251

16. Paulo H., Fernandes P.O., Pais L.S. The Contribution of the Higher Education Institution For the Qualified Workforce // *Thirty Second Conference of the International-Business-Information-Management-Association (IBIMA)*. 2018. P. 7340–7351.

17. Rao M.S. Soft skills: Toward a sanctimonious discipline // *On the Horizon*. 2018. Vol. 26(3). P. 215–224. DOI:10.1108/OTH-06-2017-0034

18. Ricchiardi P., Emanuel F. Soft skill assessment in higher education // *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*. 2018. Vol. 18. P. 21–53. DOI:10.7358/ecps-2018-018-ricc

19. Schleutker K., Caggiano V., Coluzzi F., Poza Lujan J. Soft Skills and European Labour Market: Interviews with Finnish and Italian Managers // *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*. 2019. Vol. 19. P. 123–144. DOI:10.7358/ecps-2019-019-schl

20. Silva R.S., Nascimento I. Higher Education and soft skills' development for future managers and economists // *Revista Brasileira de Orientacao Profissional*. 2014. Vol. 15(2). P. 225–236.

21. Succi C., Wieandt M. Walk the talk: soft skills' assessment of graduates // *European Journal of Management and Business Economics*. 2019. Vol. 28(2). P. 114–125. DOI:10.1108/EJMBE-01-2019-0011

22. Tahir M. The effect of project manager's soft skills on success of project in the construction industry // *International Journal of Applied Research in Social Sciences*. 2019. Vol. 1(5). P. 197–203. DOI:10.51594/ijarss.v1i5.44

23. Yashin A., Klyuev A., Bagirova A. Designing entrepreneurial education in Russia: hard and soft skills // *Ekonomski vjesnik*. 2018. Vol. 31(2). P. 261–274.

24. Zuo J., Zhao X.B., Nguyen Q.B.M., Ma T., Gao S. Soft skills of construction project management professionals and project success factors: A structural equation model // *Engineering construction and architectural management*. 2018. Vol. 25(3). P. 425–442. DOI:10.1108/ECAM-01-2016-0016

References

1. Avramenko D.I. Psikhologicheskii portret sovremennogo menedzhera obrazovaniya: akmeologicheskie determinant professional'nogo rosta [Psychological portrait of a modern education manager: acmeological determinants of professional growth]. *Izvestiyay uzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki [Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical sciences]*, 2015, no. 6, pp. 52–59. (In Russ.).

2. Vasil'eva E.N., Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Razvitie emotsional'nogo intellekta v professional'noi podgotovke HR-menedzherov: monografiya [Development of emotional intelligence in the professional training of HR managers]. Nizhny Novgorod: NIU RANKhiGS, 2019. 132 p.

3. Vesmanov S.V., Zhad'ko N.V., Vesmanov D.S., Akopyan G.A. Metapredmetnye

kompetentsii v ozhidaniyakh uchastnikov rynka ruda [Meta-subject competencies in the expectations of labor market participants]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 104–112. DOI:10.17759/pse.2020250609 (In Russ.).

4. Ermolaeva M.V., Isaev E.I., Lubovskii D.V. Razvitie lichnostnykh kachestv studentov v khode obucheniya v magistrature [Development of personal qualities of students during their studies in the magistracy]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 33–43. DOI:10.17759/pse.2020250203 (In Russ.).

5. Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Otsenka nadprofessional'nykh kompetentsii u budushchikh menedzherov metodami psikhodiagnostiki i grafologii [Assessment of supra-professional competencies of future managers by methods of psychodiagnostics and graphology]. *Organizatsionnaya psikhologiya [Organizational psychology]*, 2020. Vol. 10, no. 3, pp. 69–84. Available at: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (Accessed 05.12.2021). (In Russ.).

6. Malova M.M. Rol' «myagkikh» navykov v sovremennoi professional'noi deyatel'nosti [The role of "soft" skills in modern professional activity]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki [Bulletin of Samara State Technical University. Psychological and Pedagogical Sciences]*, 2019, no. 16(4), pp. 150–165. Available at: <https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/52399> (Accessed 05.12.2021). (In Russ.).

7. Obukhova Yu.V., Borokhovskii E.F. Emotsional'nyi intellekt kak faktor uspekhov samorealizatsii studentov sotsionomicheskikh i bionomicheskikh tipov professii [Emotional intelligence as a factor of successful self-realization of students of socio-economic and bionomic types of professions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 2, pp. 40–51. DOI:10.17759/pse.2021260204 (In Russ.).

8. Podol'skii A.I. Vozmozhno li sozдание universal'noi modeli klyuchevykh kompetentsii? [Is it possible to create a universal model of key competencies?]. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii «Klyuchevye kompetentsii XXI veka: novye izmereniya gramotnosti sovremennogo cheloveka» [Materials of the international conference "Key Competencies of the XXI century: New dimensions of Modern Human Literacy"]. Moscow: NIU VShE, 2014. Available at: <http://piaac.ru/conf2014/present/podolskiy.pdf> (Accessed 05.12.2021). (In Russ.).

9. Stepanova L.N., Zeer E.F. Soft skills kak prediktory zhiznennogo samoosushchestvleniya studentov [Soft skills as predictors of students' life fulfillment]. *Obrazovanie i nauka [Education and science]*, 2019, no. 21(8), pp. 65–89. DOI:10.17853/1994-5639-2019-8-65-89 (In Russ.).

10. Chulanova O.L. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty upravleniya: emotsional'naya kompetentnost' rukovoditelya v strukture soft skills (znachenie, podkhody, metody diagnostiki i razvitiya) [Socio-psychological aspects of management: emotional competence of the manager in the structure of soft skills (meaning, approaches, methods of diagnosis and development)]. *Internet-zhurnal «Naukovedenie» [Online journal "Science Studies"]*, 2017, no. 9(1). Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/07EVN117.pdf> (Accessed 05.12.2021). (In Russ.).

11. Shcherbakova T.N., Avramenko D.I. Professional'naya uspekhov obrazovaniya: psikhologicheskie kriterii i determinanty [Professional success of education managers: psychological criteria and determinants]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2015, no. 12(2), pp. 86–99. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/07EVN117.pdf> (Accessed 05.12.2021). DOI:10.17853/1994-5639-2019-8-65-89 (In Russ.).

12. Mahlamäki T., Rintamäki T., Rajah E. The role of personality and motivation on key account

Васильева Е.Н., Щербаков А.В., Курагина М.Ф.
Коммуникативные компетенции в структуре «soft skills» в рамках профессиональной подготовки студентов вуза
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 21–36.

Vasilyeva E.N., Scherbakov A.V., Kuragina M.F.
Communicative Competence in the Structure of "Soft Skills" as Part of the University Students Professional Training
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 21–36.

manager job performance. *Industrial Marketing Management*, 2018. Vol. 83, pp. 174–184. DOI:10.1016/j.indmarman.2018.11.013

13. Meissner E., Radford K. Importance and performance of managerial skills in the Australian aged care sector – a middle managers' perspective. *Journal of Nursing Management*, 2015. Vol. 23(6), pp. 784–793. DOI:10.1111/jonm.12208

14. Nguyen T.H.D., Le V.L., Hau N.V., Do D.T., Thao N.T.T. Evaluation of Auditors' Professional Skills in Local Auditing Firms in Hanoi. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 2020. Vol. 7(9), pp. 583–591. DOI:10.13106/jafeb.2020.vol7.no9.583

15. Ozola I., Rivza B. Development of employability skills in adult education. *Twelfth Annual International Conference of Education, Research and Innovation*, 2019, pp. 9303–9308. DOI:10.21125/iceri.2019.2251

16. Paulo H., Fernandes P.O., Pais L.S. The Contribution of the Higher Education Institution For the Qualified Workforce. *Thirty Second Conference of the International-Business-Information-Management-Association (IBIMA)*, 2018, pp. 7340–7351.

17. Rao M.S. Soft skills: Toward a sanctimonious discipline. *On the Horizon*, 2018. Vol. 26(3), pp. 215–224. DOI:10.1108/OTH-06-2017-0034

18. Ricchiardi P., Emanuel F. Soft skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2018. Vol. 18, pp. 21–53. DOI:10.7358/ecps-2018-018-ricc

19. Schleutker K., Caggiano V., Coluzzi F., Poza Lujan J. Soft Skills and European Labour Market: Interviews with Finnish and Italian Managers. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2019. Vol. 19, pp. 123–144. DOI:10.7358/ecps-2019-019-schl

20. Silva R.S., Nascimento I. Higher Education and soft skills' development for future managers and economists. *Revista Brasileira de Orientacao Profissional*, 2014. Vol. 15(2), pp. 225–236.

21. Succi C., Wieandt M. Walk the talk: soft skills' assessment of graduates. *European Journal of Management and Business Economics*, 2019. Vol. 28(2), pp. 114–125. DOI:10.1108/EJMBE-01-2019-0011

22. Tahir M. The effect of project manager's soft skills on success of project in the construction industry. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 2019. Vol. 1(5), pp. 197–203. DOI:10.51594/ijarss.v1i5.44

23. Yashin A., Klyuev A., Bagirova A. Designing entrepreneurial education in Russia: hard and soft skills. *Ekonomski Vjesnik*, 2018. Vol. 31(2), pp. 261–274.

24. Zuo J., Zhao X.B., Nguyen Q.B.M., Ma T., Gao S. Soft skills of construction project management professionals and project success factors: A structural equation model. *Engineering Construction and Architectural Management*, 2018. Vol. 25(3), pp. 425–442. DOI:10.1108/ECAM-01-2016-0016

Информация об авторах

Васильева Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5829-0571>, e-mail: vayulena@yandex.ru

Щербаков Андрей Вячеславович, кандидат психологических наук, доцент кафедры культуры и

Васильева Е.Н., Щербаков А.В., Курагина М.Ф.
Коммуникативные компетенции в структуре «soft skills» в рамках профессиональной подготовки студентов вуза
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 21–36.

Vasilyeva E.N., Scherbakov A.V., Kuragina M.F.
Communicative Competence in the Structure of "Soft Skills" as Part of the University Students Professional Training
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 21–36.

психологии предпринимательства института экономики и предпринимательства, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (ФГАОУ ВО ННГУ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7169-9010>, e-mail: yavpochte@yandex.ru

Курагина Мария Федоровна, преподаватель кафедры организационной психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6066-0949>, e-mail: kuragina.maria@gmail.com

Information about the authors

Elena N. Vasilyeva, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Organizational Psychology, National Research University "Higher School of Economics", Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5829-0571>, e-mail: vayulena@yandex.ru

Andrey V. Scherbakov, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Culture and Psychology of Entrepreneurship, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7169-9010>, e-mail: yavpochte@yandex.ru

Maria F. Kuragina, a Teacher of the Department of Organizational Psychology, National Research University "Higher School of Economics", Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6066-0949>, e-mail: kuragina.maria@gmail.com

Получена 12.12.2022
Принята в печать 21.03.2023

Received 12.12.2022
Accepted 21.03.2023

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований

Агеев Н.Я.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: nikitoageev@gmail.com

Токарчук Ю.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Токарчук А.М.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5600-6194>, e-mail: netandreas@gmail.com

Гаврилова Е.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-3839>, e-mail: gavrilovaev@mgppu.ru

В статье представлен обзор эмпирических исследований, посвященных связи цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов в подростковом и юношеском возрасте. Исследования разделены на блоки в соответствии с деятельностью подростков и юношей, сопровождаемой цифровыми технологиями: досуговую (в т.ч. видеоигры), коммуникативную (социальные сети) и познавательную. Противоречивые эмпирические данные объясняются множеством ограничений, существующих для организации подобного рода исследований и не позволяющих выявить четкие причинно-следственные связи между использованием подростками и юношами цифровых средств и развитием у них когнитивных и коммуникативных навыков. Анализ научных трудов позволяет сделать вывод о том, что процесс цифровизации – это сложный и многокомпонентный феномен, качественно изменяющий протекание когнитивных и коммуникативных процессов в подростковом и юношеском возрасте.

Ключевые слова: цифровые технологии, подростки, юноши, коммуникативные способности, познавательные способности, онлайн-игры, мультимедийная многозадачность, цифровое поколение, видеоигры, компьютерные игры, социальные сети.

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, государственное задание № 073-00038-23-02 от 13.02.2023 г.

Для цитаты: *Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.* Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 37–55. DOI:10.17759/psyedu.2023150103

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research

Nikita Ya. Ageev

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: nikitoageev@gmail.com

Yulia A. Tokarchuk

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Andrei M. Tokarchuk

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5600-6194>, e-mail: netandreas@gmail.com

Evgeniya V. Gavrilova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-3839>, e-mail: gavrilovaev@mgsppu.ru

The article presents an overview of empirical research on the interaction of digital technologies with the development of cognitive and communication processes of adolescents and young adults. The studies are divided into blocks in accordance with the three types of childrens' activity, such as leisure (including video games), communicative and educational activity – taking the impact of digital technologies into account. Contradictory empirical data are explained by the many limitations that exist for the organization of this type of research. They also do not allow to identify clear causal relationships between the use of digital technologies by adolescents and young adults and the development of their cognitive and communication skills. The analysis of scientific results, studies led to the conclusion that digitalization qualitatively changes development of cognitive and communication processes of adolescents and young adults.

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

Keywords: digital technologies, adolescents, young adults, communication skills, cognition, online games, media multitasking, digital native, computer games, video games, social media.

Funding. The research was financially supported by Ministry of Education of the Russian Federation, State Task No. 073-00038-23-02.

For citation: Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V. The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 37–55. DOI:10.17759/psyedu.2023150103 (In Russ.).

Введение

В условиях стремительного развития и распространения цифровых технологий социальная ситуация развития детей претерпевает значительные изменения [20; 21; 28]. Цифровые технологии интегрируются во все сферы жизнедеятельности, опосредуя процессы социализации на различных этапах развития детства и юношества. В этой связи изучение связи цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей как их наиболее активных пользователей представляет собой актуальную научную проблему. Исследование этого направления позволит определить не только индивидуальные психологические особенности современных пользователей цифровой среды, но и в перспективе наметить стратегии реализации когнитивного и коммуникативного потенциала подростков и юношей за счет продуктивного использования ими цифровых ресурсов.

Многие исследователи предполагают, что негативные последствия использования цифровых устройств пропорциональны времени, проводимому за ними. Так, например, Г.У. Солдатова и А.Е. Вишнева в результате сравнительного исследования пришли к выводу о существовании оптимального времени онлайн-активности в подростковом возрасте (N=200). Участники исследования были разделены в зависимости от интенсивности использования интернета на три группы: низкая активность (менее 1 часа и в будни, и в выходные), средняя онлайн-активность (1-3 часа и в будни, и в выходные), высокая онлайн-активность (1-3 часа в будни и более 3 часов в выходные). В результате группа младших подростков со средней онлайн-активностью показала более позитивные показатели в нейропсихологическом тестировании. Эти дети лучше анализировали условия заданий, лучше усваивали алгоритм действий, легче переключались с одного задания на другое, лучше контролировали весь процесс выполнения заданий, демонстрировали более высокую избирательность, а также имели больший объем слухоречевой памяти и достаточную сформированность вербальных функций [22]. Таким образом, авторы заключили, что у младших подростков существует оптимальное время онлайн-активности и варьируется в диапазоне 1-3 часов в день.

В широком смысле деятельность в подростковом и юношеском возрасте, сопровождаемую цифровыми технологиями, можно разделить на три группы: досуговая (в т.ч. видеоигры), коммуникативная (социальные сети) и познавательная.

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

Влияние цифровых технологий на досуговую деятельность

Результат масштабных опросов, проведенных в 19 странах Европы среди детей в возрасте от 9 до 16 лет (N=21964), показал, что развлекательная деятельность с использованием цифровых технологий, такая как просмотр видео, прослушивание музыки, общение с друзьями и семьей, взаимодействие в социальных сетях и онлайн-видеоигры, составляет список ежедневных занятий детей. Различия между странами значительны, однако, например, ежедневный просмотр видео варьируется между 43% детей в возрасте от 9 до 16 лет в Словакии и 82% в Литве, а прослушивание музыки в интернете варьируется между 45% в Германии и 81% в Сербии. В большинстве стран возрастная группа, играющая в онлайн-видеоигры каждый день, представлена подростками 12–14 лет [43; 49].

Согласно недавнему исследованию, проведенному Г.У. Солдатовой с коллегами, практически все опрошенные подростки сообщили о ежедневном использовании интернета. Количество экранного времени ожидаемо возрастает в выходные дни. Согласно полученным данным, в выходные каждый четвертый подросток 11-13 лет проводит в интернете более 5 часов, а каждый третий подросток 14-16 лет сообщает о том, что проводит в Сети по 6-8 часов. При этом в досуговой деятельности российских подростков доминируют спорт, музыка, изучение иностранных языков. Цифровые хобби представлены компьютерными играми и программированием, ими увлекается каждый третий опрошенный подросток [23].

Эмпирическому исследованию влияния видеоигр/онлайн-игр/компьютерных игр/цифровых игр на подростков и юношей посвящено большое количество научных работ [1; 5; 6; 7; 13; 23; 24; 29; 31; 33; 44; 47; 48]. Так, анализируя влияние видеоигр на социальные и психологические особенности детей и подростков, В.Г. Каменская [13] приходит к выводу, что большинство исследователей оценивают их положительно. По ее мнению, видеоигры способствуют развитию зрительной памяти, пространственной ориентации, способности действовать в ситуации неопределенности и в целом положительно влияют на невербальный интеллект. Именно изменение структуры невербального интеллекта является показателем влияния видеоигр на высшие психические функции, однако степень влияния зависит от конкретной игровой активности и содержания (жанра) игры.

Н.В. Богачева в своей статье [1] выдвигает предположение, что видеоигры в зависимости от своего жанра оказывают различное влияние на игрока, в том числе на его когнитивные характеристики. Так, например, в работе M.W.G. Dye [38], проведенной на 4-х возрастных группах (7–10, 11–13, 14–17 и 18–22 лет), показано, что у геймеров более развитое зрительное внимание. Они точнее и быстрее опознают стимулы (центральные и периферические), лучше реагируют при быстром предъявлении стимулов. Выявлено, что подобным эффектом тренировки обладают все игры, однако активные и агрессивные игры показывают более быстрый и выраженный эффект, но при этом менее однозначный эффект, т.к. не способствуют развитию навыка контроля своих эмоциональных импульсов [31; 33].

Многие исследователи отмечают, что игровая активность подростков и юношей приводит к негативным эмоциональным и социальным особенностям поведения. Преимущественно эта позиция аргументируется времязатратностью игровых активностей, что приводит к недостатку времени для социализации в реальном, а не виртуальном мире. В

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

этом контексте интересно упомянуть статистически значимую положительную взаимосвязь между компонентами самого технотронно-цифрового фактора, обнаруженную С.Ю. Степановым, И.В. Рябовой и Е.В. Гавриловой. Группой исследователей была выявлена корреляция между временем, проведенным в интернете, временем, проведенным в социальных сетях, и временем, проведенным за видеоиграми. На основании полученных данных авторы делают вывод о том, что в силу возрастных особенностей дети оказываются неспособными контролировать и рефлексировать степень своей поглощенности цифровой средой [27].

Неоднозначный эффект влияния компьютерных игр наблюдается и в отношении памяти. Немецкий психолог F. Rehbein [48] провел исследование, в котором оценивал мнемические способности в юношеском возрасте до и после игры в агрессивные и неагрессивные видеоигры. Исследование показало, что между группами испытуемых отсутствуют значимые различия показателей долговременной памяти, но испытуемые, которые играли в агрессивные видеоигры, демонстрируют более низкие показатели по произвольной концентрации. Однако исследования также показывают, что подростки и юноши, играющие в видеоигры, демонстрируют более высокие показатели прогностического мышления, навыка планирования [7].

Ряд исследователей влияния компьютерных игр утверждают, что сами игры требуют от игроков высокого уровня планирования, умения принимать решения, развитых навыков анализа информации, умения находиться в ситуации неопределенности, ставить и проверять свои предположения [44]. Именно эти требования, предъявляемые самими играми, способствуют развитию логического мышления, многозадачности и стратегическому планированию, а сенситивным периодом для развития этих навыков и компетенций является именно подростковый и юношеский возраст, т.к. именно в этот период происходит интенсивное развитие лобных долей [5; 6; 24; 29; 44].

В ряде исследований было показано положительное влияние так называемых «серьезных» цифровых игр на повышение физической активности детей, на информирование ребенка в том или ином вопросе, на коррекцию поведения ребенка [14]. Термин был предложен В. Sawyer и D. Rejeski, которые определяют «серьезные» компьютерные игры как специальную игровую среду, создающую контекст для решения конкретной практической задачи, решение которой предполагает применить абстрактные теоретические знания на практике [49]. К этой же категории игр можно отнести разного рода компьютерные симуляции, разработанные для обучения водителей, пилотов, а также работников сложной техники. Моделирование процессов управления и ситуаций для принятия решений позволяет отработать навыки и учит принимать взвешенные решения. Аналогичные ситуации были разработаны для обучения детей и подростков. В противоположность дидактическим презентациям, часто предлагаемым детям в школе, требующим запоминания или усвоения фактов вне контекста, образовательные видеоигры способствуют «ситуативному обучению», в котором игроки узнают и учатся посредством исследования и экспериментирования. Так, в работах Т. Marsh с соавторами описывается разработка обучающей игры Waker 2.0 в рамках игровой лаборатории GAMBIT в Сингапуре и Массачусетском технологическом институте. Waker 2.0 – это двухмерная игра-головоломка, позволяющая учащимся глубже узнать о

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

математических понятиях перемещения и скорости [47]. В игре необходимо выяснить, как создать или сконструировать пути с нужным наклоном, которые позволят игроку двигаться вверх по уровням (по оси Y), перемещаясь в соответствующем направлении, на расстояние и с определенной скоростью вдоль оси X. По ходу игры игровой процесс все более усложняется. Использование такого рода обучающих игр в дополнение к традиционному обучению позволит учащимся глубже понять теорию, использовать ее в игровом процессе, а также будет способствовать большей вовлеченности в учебный процесс.

Выбор правильного способа программирования также может предотвратить трудности в обучении, способствовать повышению мотивации учащихся к обучению и сделать процесс обучения более эффективным, к такому выводу пришли Т. Tóth и Г. Lovászová. В своем исследовании авторы проводили оценку того, какой способ программирования, визуальный, текстовый или гибридный, больше подходит для учащихся 12-18 лет в рамках внеклассного курса программирования. Результаты показали, что учащиеся смогли добиться наибольшей производительности благодаря использованию визуального интерфейса программирования, независимо от возраста. Возможность творческой самореализации подростков через самостоятельную разработку мобильного приложения в соответствии с собственным индивидуальным проектом мотивирует учащихся на переход к более высокому уровню программирования [51].

Эти результаты соотносятся с выводами исследователей университета Уругвая и Эдинбургского университета о том, что программирование способствует развитию креативности, логического и критического мышления. В разработанном ими открытом онлайн-курсе по программированию для подростков «Code Yourself!» приняли участие более 161000 человек. Процесс программирования предполагает поэтапное решение задач, включающее представление данных с помощью моделей и симуляций, анализ и внедрение возможных решений с целью достижения наиболее эффективного результата [42]. Перенос этих принципов решения на разнообразные задачи в учебной деятельности может способствовать развитию системного мышления подростков.

Стоит отметить, что цифровые хобби занимают важное место в жизни современных подростков и юношей. Такие виды онлайн-активностей, как просмотр видео, прослушивание музыки и видеоигры входят в список их ежедневных занятий. При этом компьютерные игры преимущественно положительно влияют на низшие (общая перцептивная точность и чувствительность, острота зрительного внимания) и высшие (стратегическое мышление, когнитивные стили выполнения деятельности) когнитивные способности [38]. Однако ряд исследователей приходит к выводу, что увлеченность компьютерными играми может привести к появлению импульсивности во взаимодействии с другими людьми, а также к снижению уровня произвольной концентрации и произвольного запоминания.

Влияние цифровых технологий на коммуникативную деятельность

Далее обратимся к анализу влияния социальных сетей на когнитивные и коммуникативные процессы у подростков и юношей. Именно общение и взаимодействие в социальных сетях являются важнейшим проявлением ведущей деятельности данного возрастного периода в контексте цифровизации.

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

Одним из аспектов общения и взаимодействия в социальных сетях является самопрезентация. Исследованию этого феномена посвящен целый ряд научных работ [22; 26; 30; 32; 46]. Интересные различия самопрезентации подростков описаны в работе В.В. Федорова. Согласно представленному исследованию, структурные компоненты самопрезентации подростков в реальной жизни и в социальных сетях совпадают по смыслу, но имеют внутренние содержательные отличия. Так, в социальных сетях для подростков важнее выразить свою популярность, чем продемонстрировать таланты. Для реального общения же, напротив, таланты являются более значимыми, чем популярность [30]. Кроме того, современные подростки используют социальные сети как место для экспериментирования, с помощью которого они решают возрастные задачи развития, такие как развитие самосознания и формирование «образа Я». К такому выводу пришли О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова, Е.И. Ширяева в результате реализации проекта «Цифровой портрет подростка». Исследование показало, что стратегии взаимодействия и самопрезентации подростков в социальных сетях связаны с уровнем сформированности их «образа Я» [21]. У подростков с размытым «образом Я» проявляется склонность к экспериментированию в Сети. Такие подростки часто искажают информацию о себе в интернете и создают несколько виртуальных образов. По мере взросления и формирования «образа Я» подростки постепенно теряют интерес к онлайн-экспериментированию и создают виртуальный образ, максимально приближенный к реальному. Эти результаты подтверждаются данными опроса, проводившимся в 2022 году, позволившим описать основные тенденции влияния цифровизации на коммуникативную деятельность молодых взрослых (N=148). Исследование показало, что большинство респондентов воспринимают онлайн-отношения и дружбу равнозначными реальным отношениям [17]. Респонденты отмечают, что формат общения для них не влияет на их ощущения и восприятие собеседника. Исследователи связывают эту тенденцию с тем, что большинство друзей молодых людей в социальных сетях – это знакомые в реальной жизни люди.

Изучая степень распространения интернет-зависимости среди учащихся в возрасте 14–18 лет, В.Л. Малыгин отмечает, что только у 11% учащихся проявляют признаки интернет-зависимости [15]. При этом 42% демонстрируют признаки чрезмерной активности в интернете. В исследовании М.В. Богомоловой было показано, что уровень интернет-зависимости у подростков положительно коррелирует с отклонениями в семейном воспитании. Кроме того, повышение вероятности интернет-зависимого поведения подростка положительно коррелирует с высокими показателями тревоги, связанной с оценкой окружающих, в ситуациях самовыражения, во взаимоотношениях с родителями, а также с проблемным поведением подростка [2; 39; 49].

Исследование феномена медиамногозадачности, являющейся следствием распространения цифровизации среди детей разных возрастных групп, было представлено Г.У. Солдатовой, С.В. Чигарьковой, А.А. Дреневоу, А.Г. Кошевой. Авторы предлагают рассматривать феномен медиамногозадачности в трех позициях, как: 1) одновременное использование нескольких технологических средств; 2) совмещение использования медийных и традиционных источников информации; 3) совмещение деятельности онлайн и офлайн. Исследование среди подростков 11–13 лет и 14–16 лет показало, что

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

медиамногозадачность связана не с полом, а с возрастом (чем старше ребенок, тем выше его склонность работать в режиме многозадачности). Только четверть участников исследования (23%) предпочли выполнять задания в линейном формате, подавляющее же большинство детей (77%) старались действовать в формате медиамногозадачности. Полученные данные позволили авторам интегрировать два основных подхода к рассмотрению феномена многозадачности – и как параллельного выполнения действий, и как последовательного переключения между несколькими активностями. Исследователи пришли к заключению, что многозадачная стратегия наиболее широко реализуется в старшем подростковом возрасте, что может определяться как достаточным созреванием соответствующих когнитивных систем, обеспечивающих функции когнитивного контроля, переключаемости, так и изменениями социальной ситуации развития в связи с возрастанием нелинейности самого образовательного процесса [25].

Еще одним следствием цифровизации, в особенности использования социальных сетей, является переход от понятийного (линейного, бинарного) мышления к клиповому [3; 8]. При клиповом типе мышления утрачивается критическое восприятие объекта, т.е. подросток видит только конкретный элемент, который превалирует в его восприятии и не позволяет выйти на более высокий уровень обобщения и анализа [10]. На этот факт также указывает комплексный анализ умений обучающихся видеть причинно-следственную связь; понимать содержание текста; интерпретировать его и соотносить визуальное изображение с вербальным текстом. К исследованию клипового мышления обращался В.М. Букатов [4], который описывает клиповое мышление как фрагментарное или ситуативное. Человек воспринимает мир обрывками, кусками, не формируя целостный образ и, следовательно, не выстраивая связи между объектами. Таким образом, Букатов приходит к выводу, что современные подростки воспринимают информацию не на уровне понятий (по Ж. Пиаже, сенситивным периодом развития понятийного мышления является именно подростковый и юношеский возраст), а на уровне эмоций и выделения ситуативного смысла, что в свою очередь сказывается на познавательных процессах.

Однако часть исследователей [16; 35] приходят к выводу, что клиповое мышление является закономерным ответом психики на увеличение количества поступающей информации. Они подчеркивают, что феномен клипового мышления является новым и недостаточно изученным для того, чтобы делать выводы о его влиянии на психику человека. К аналогичному выводу приходит Г.У. Солдатова [24], считая, что клиповое мышление является защитной реакцией на информационный перегруз. Не оценивая клиповое мышление негативно или позитивно, Г.У. Солдатова постулирует, что это принципиально иной вектор развития мышления, в котором превалируют другие когнитивные функции, которые не имеют такого развития при понятийном мышлении.

Таким образом, мы видим, что социальные сети подростки и юноши используют в качестве площадки для экспериментирования и решения возрастных задач, связанных с формированием «образа Я». При этом чрезмерное использование социальных сетей в подростковом и юношеском возрасте приводит к изменению типа мышления с понятийного на клиповое. Исследователи отмечают тенденцию к работе в режиме многозадачности, что не может не находить отражения в учебной деятельности, которую также затронули

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

процессы цифровизации.

Влияние цифровых технологий на познавательную деятельность

Цифровизация образования заключается в переходе на онлайн- или смешанное обучение, а также в использовании цифровых технологий в процессе традиционного обучения. Дистанционные образовательные технологии реализуются посредством использования интернета для организации взаимодействия между учащимися и педагогами. Наряду с очевидными преимуществами, такими как доступность, массовость, гибкость образовательного плана и наглядность, участники образовательного процесса неизбежно сталкиваются с рядом трудностей. Как правило, трудности учащихся связывают с возникновением проблем со здоровьем, успеваемостью, коммуникативными проблемами, а также с искажениями в познавательной сфере. Так, согласно результатам исследования, смартфоны способны прерывать целенаправленную деятельность и мешать текущей умственной работе [49]. Недавнее исследование среди китайских подростков показало, что медиамногозадачность отрицательно коррелирует с успеваемостью, при этом академическая успеваемость может опосредовать взаимосвязь между медиамногозадачностью и самооценкой учащегося [45]. Необходимость проводить за цифровыми устройствами продолжительный период времени и при этом сохранять необходимую концентрацию может приводить к развитию синдрома хронической усталости [36]. Результаты еще одного исследования показывают, что после введения запрета на использование мобильных телефонов в школе было отмечено повышение академической успеваемости учащихся [34]. В то же время существуют исследования, свидетельствующие о том, что уровень интеллектуального развития и здоровья, социальной компетенции выше у школьников, постоянно использующих интернет и мобильный телефон. У детей 15–17 лет, постоянно пользующихся электронными ресурсами, по сравнению с теми, кто делает это реже, лучше сформированы цифровые навыки и воображение [18].

Использование цифровых технологий в обучении предъявляет ряд требований и к самим участникам образовательного процесса. Ряд исследователей указывают на активный характер взаимодействия в процессе онлайн-обучения, выделяя интерактивность как важнейшую дидактическую возможность дистанционного обучения [19]. Однако подчеркивается, что реальная реализация интерактивности возможна только при создании условий общения между учениками, являющегося мотивирующей опорой в подростковом возрасте, которая часто утрачивается в процессе онлайн-обучения. Таким образом, целью педагога является не только обучение, но и необходимость научить учеников самостоятельно преодолевать трудности, которые возникают при дистанционном обучении, т.е. навыкам самоорганизации.

Так, например, в работах С.И. Заир-Бек и коллег [12] говорится о том, что такого рода обучение требует определенного стартового уровня образования (созревание мозговых структур, набор знаний и высокий уровень образовательных навыков и компетенций). Также предполагается и наличие определенных психологических характеристик, которые обеспечивают успешность онлайн-обучения: самостоятельность, воля, критическое мышление, целеполагание и т.д. Исследователи делают вывод, что онлайн-обучение может

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

стать хорошим упражнением для развития данных психологических характеристик.

Таким образом, дистанционная форма обучения, несмотря на свое удобство и очевидные достоинства, обладает рядом существенных недостатков для учащихся подросткового возраста. При переходе на онлайн- или смешанное обучение нельзя не учитывать психологические особенности подросткового возраста, предполагающие в том числе достаточно высокий уровень готовности к самоорганизации процесса учебной деятельности. В ряде случаев необходимость постоянного взаимодействия в условиях дистанционного обучения может привести к снижению работоспособности, а иногда и к синдрому хронической усталости.

Заключение

Несмотря на наличие большого количества эмпирических исследований, посвященных связи цифровых средств и технологий с когнитивными и коммуникативными процессами подростков и юношей, в настоящее время в этом вопросе у специалистов нет единого мнения. Противоречивые данные объясняются множеством ограничений, существующих для организации подобного рода исследований и не позволяющих выявить четкие причинно-следственные связи между использованием подростками и юношами цифровых средств и развитием у них когнитивных и коммуникативных процессов. Очевидно, что процесс цифровизации затрагивает все сферы жизни в подростковом и юношеском возрасте: досуговую, коммуникативную и познавательную. Поэтому оценка паттернов взаимосвязей между различными характеристиками когнитивного и коммуникативного развития детей и эффективностью использования цифровых средств должна проводиться комплексно на основе доказательного подхода. Анализ научных трудов, приведенный выше, позволяет сделать вывод о том, что процесс цифровизации – это сложный и многокомпонентный феномен, качественно изменяющий протекание когнитивных и коммуникативных процессов в подростковом и юношеском возрасте. Данные изменения требуют дополнительного осмысления, а также задают контекст для будущих эмпирических исследований в русле доказательного подхода.

Литература

1. Богачева Н.В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 1. С. 94–103.
2. Богомолова М.А., Бузина Т.С. Интернет-зависимость: аспекты формирования и возможности психологической коррекции // Медицинская психология в России. 2018. Том 10. № 2. С. 8–13. DOI:10.24411/2219-8245-2018-12080
3. Большаков А.М., Крутько В.Н., Кутепов Е.Н., Мамиконова О.А., Потемкина Н.С., Розенблит С.И., Чанков С.В. Информационные нагрузки как новый актуальный раздел гигиены детей и подростков // Гигиена и санитария. 2016. № 2. С. 172–177.
4. Букатов В.М. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников – досадное новообразование «постиндустриального уклада» или долгожданная

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

реанимация психического естества? // Актуальные проблемы психологического знания. 2018. № 4. С. 73–80.

5. Бэк Дж., Уэйд М. Доигрались! Как поколение геймеров навсегда меняет бизнес-среду. М.: Изд-во Претекст, 2006. 248 с.
6. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Изд-во Акрополь, 2010. 439 с.
7. Войскунский А.Е. Развивается ли агрессивность у детей и подростков, увлеченных компьютерными играми? // Вопросы психологии. 2010. № 6. С. 133–143.
8. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание. М.: Изд-во Проспект, 2018. 254 с.
9. Глазков А.В. Взаимосвязь мотивации и саморегуляции подростков с успешностью дистанционного обучения // Материалы XX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Проблемы теории и практики современной психологии». Иркутск: ИГУ, 2021. С. 412–416.
10. Гречкина М.Э. Феномен «клипового мышления» подростков в эпоху информатизации // Профилактика зависимостей. 2019. № 3. С. 107–112.
11. Дутко Ю.А., Беловол Е.В. Особенности формирования мышления личности в цифровой среде (сравнительный анализ поколений) // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Том 6. № 1. С. 78–92. DOI:10.18413/2313-8971-2020-6-1-0-7
12. Заир-Бек С.И., Мерцалова Т.А., Анчиков К.М. Готовность российских школ и семей к обучению в условиях карантина: оценка базовых показателей // Факты образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. № 2. 32 с.
13. Каменская В.Г., Томанов Л.В. Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 139–159. DOI:10.17759/exppsy.2022150109
14. Клопотова Е.Е., Кузнецова Т.Ю. Использование «серьезных» компьютерных игр в образовательной работе с детьми // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 41–45. DOI:10.17759/jmfr.2017060404
15. Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А., Искандерова А.Б. Особенности ценностных ориентаций у подростков с интернет-зависимым поведением // Медицинская психология в России. 2015. № 4. С. 1–20.
16. Палладино Л. Максимальная концентрация. Как сохранить эффективность в эпоху клипового мышления. М.: Изд-во МИФ, 2014. 290 с.
17. Посакалова Т.А., Сорокова М.Г. Цифровая социализация молодых взрослых: тренды и тенденции в коммуникации // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022): сб. статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17–18 ноября 2022 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 331–343.
18. Разварина И.Н., Калачикова О.Н. Информационно-коммуникационные технологии. Влияние на познавательные процессы школьников // Society and Security Insights. 2020. Том 3. № 4. С. 148–163. DOI:10.14258/ssi(2020)4-12
19. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: Изд-во ИИО РАО, 2010. 356 с.

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

20. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312
21. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Ширяева Е.И. Особенности поведения в виртуальной среде подростков с разным уровнем сформированности «образа Я» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 20–33. DOI:10.17759/pse.2021260402
22. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 97–118. DOI:10.17759/cpp.2019270307
23. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Вишнева А.Е., Теславская О.И., Чигарькова С.В. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. М.: Изд-во Акрополь, 2022. 356 с.
24. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Видеоигры, академическая успеваемость и внимание: опыт и итоги зарубежных эмпирических исследований детей и подростков // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 21–28. DOI:10.17759/jmfp.2017060402
25. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Дренева А.А., Кошечая А.Г. Эффект Юлия Цезаря: типы медиамногозадачности у детей и подростков // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 54–69.
26. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н. Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 27–37. DOI:10.17759/chp.2022180403
27. Степанов С.Ю., Рябова И.В., Гаврилова Е.В. Влияние цифровой среды и дополнительного образования на интеллектуальные и креативные способности школьников // Вопросы психологии. 2021. № 1. С. 61–70.
28. Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского // Психологический журнал. 1993. № 1. С. 114–119.
29. Тихомиров О.К., Лысенко Е.Е. Психология компьютерной игры // Новые методы и средства обучения. Вып. 1. М.: Изд-во Знание, 1988. С. 30–66.
30. Федоров В.В. Структура самопрезентации подростков в реальном общении и социальных сетях // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 180–192. DOI:10.17759/sps.2020110111
31. Bailey K., West R., Kuffel J. What would my avatar do? Gaming, pathology, and risky decision making // Frontiers in Psychology. 2013. Vol. 4. Art. 609. DOI:10.3389/fpsyg.2013.00609
32. Baker N., Ferszt G., Breines J.G. A Qualitative Study Exploring Female College Students' Instagram Use and Body Image // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2019. P. 277–282. DOI:10.1089/cyber.2018.042
33. Barlett C.P., Vowels C.L., Shanteau J. et al. The effect of violent and nonviolent computer games on cognitive performance // Computers in Human Behavior. 2009. Vol. 25. № 1. P. 96–102. DOI:10.1016/j.chb.2008.07.008

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.
Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.
The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

34. *Beland L., Murphy R.J.* III Communication: Mobile Phones & Student Performance. London: London School of Economics and Political Science, 2014. P. 46.
35. *Bennett S., Maton K.* Beyond the "digital natives" debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2010. № 26. P. 321–331. DOI:10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x
36. *Clark K., Fleck M.S., Mitroff S.R.* Enhanced change detection performance reveals improved strategy use in avid action video game players // *Acta Psychologica*. 2011. Vol. 136. P. 67–72. DOI:10.1016/j.actpsy.2010.10.003
37. *Collin S.M., Norris T., Nuevo R., Tilling K., Joinson C., Sterne J.A., Crawley E.* Chronic Fatigue Syndrome at Age 16 Years // *Pediatrics*. 2016. P. 137. DOI:10.1542/peds.2015-3434
38. *Dye M.W.G., Bavelier D.* Differential development of visual attention skills in schoolage children // *Vision Research*. 2010. Vol. 50. P. 452–459. DOI:10.1016/j.visres.2009.10.010
39. *Geisel O., Lipinski A., Kaess M.* Non-Substance Addiction in Childhood and Adolescence – The Internet, Computer Games and Social Media // *Dtsch Arztebl Int*. 2021. № 118(1-2). P. 14–22. DOI:10.3238/arztebl.m2021.0002 URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8119663/> (дата обращения: 29.01.2023).
40. *Gestos M., Smith-Merry J., Campbell A.* Representation of Women in Video Games: A Systematic Review of Literature in Consideration of Adult Female Wellbeing // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2018. Vol. 21. № 9. P. 535–541. DOI:10.1089/cyber.2017.0376
41. *Greenfield P.M.* Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned // *Science*. 2009. Vol. 323. № 2. P. 69–71. DOI:10.1126/science.1167190
42. *Kereki F., Paulós I., Manataki A.* The “Code Yourself!” and “¡A Programar!” programming MOOC for teenagers: Reflecting on one and a half years of experience' // *CLEI Electronic Journal*. 2018. Vol. 21. № 2. DOI:10.19153/cleiej.21.2.9
43. *Leonhardt M., Overå S.* Are There Differences in Video Gaming and Use of Social Media among Boys and Girls? – A Mixed Methods Approach // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. № 18(11). Article ID 6085. DOI:10.3390/ijerph18116085
44. *Lieberman D.A.* What Can We Learn From Playing Interactive Games? // *Playing video games: motives, responses, and consequences* / Ed. by Vorderer P., Bryant J. Mahwah, NJ: LEA Publ., 2006. P. 379–398.
45. *Luo J., Yeung P.S., Li H.* The relationship among media multitasking, academic performance and self-esteem in Chinese adolescents: the cross-lagged panel and mediation analyses // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 117. P. 1–8. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105308
46. *Mann R.B., Blumberg F.* Adolescents and social media: The effects of frequency of use, self-presentation, social comparison, and self esteem on possible self imagery // *Acta Psychologica*. 2022. Vol. 228. 103629. DOI:10.1016/j.actpsy.2022.103629
47. *Marsh T.* Serious games continuum: Between games for purpose and experiential environments for purpose // *Entertain. Comput.* № 2. P. 61–68. DOI:10.1016/j.entcom.2010.12.004
48. *Rehbein F., Kleimann M.* Impact of violent video games on memory consolidation and concentrativeness // Paper presented at the APA Convention. 2009. P. 17–21.

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

49. Sawyer B., Rejeski D. Serious Games: Improving Public Policy Through Game-based Learning and Simulation / B. Sawyer, D. Rejeski; Woodrow Wilson International Center for Scholars // SCRIBD. 2002. URL: <https://ru.scribd.com/document/38259791/Serious-Games-Improving-Public-Policy-through-Gamebased-Learning-and-Simulation> (дата обращения: 16.12.2022).
50. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. Kids Online 2020: Survey results from 19 countries // EU Kids Online. 2020. 156 p. DOI:10.21953/lse.47fdeqj01of0
51. Tóth T., Lovászová G. Visual vs. textual programming: a case study on mobile application programming by teenagers // Computer Science. 2021. Vol. 11. P. 337–347. DOI:10.33543/1101337347
52. Wartberg L., Kammerl R. Empirical Relationships between Problematic Alcohol Use and a Problematic Use of Video Games, Social Media and the Internet and Their Associations to Mental Health in Adolescence // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. № 17(17). 11 p. DOI:10.3390/ijerph17176098
53. Wilmer H.H., Sherman L.E., Chein J.M. Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning // Front Psychol. 2017. Vol. 8. P. 605. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00605

References

1. Bogacheva N.V. Komp'yuternye igry i psikhologicheskaya spetsifika kognitivnoi sfery geimerov [Computer games and the psychological specificity of the cognitive sphere of gamers]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of Moscow University]*. Seriya 14. Episode 14, 2015, no. 1, pp. 94–103. (In Russ.).
2. Bogomolova M.A., Buzina T.S. Internet-zavisimost': aspekty formirovaniya i vozmozhnosti psikhologicheskoi korrektsii [Internet Addiction: Aspects of Formation and Possibilities of Psychological Correction]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii. [Medical psychology in Russia]*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 8–13. DOI:10.24411/2219-8245-2018-12080 (In Russ.).
3. Bol'shakov A.M., Krut'ko V.N., Kutepov E.N., Mamikonova O.A., Potemkina N.S., Rozenblit S.I., Chankov S.V. Informatsionnye nagruzki kak novyi aktual'nyi razdel gigieny detei i podrostkov [Information loads as a new topical section of the hygiene of children and adolescents]. *Gigiena i sanitariya [Hygiene and sanitation]*, 2016. Vol. 95, no. 2, pp. 172–177. (In Russ.).
4. Bukatov V.M. Klipovye izmeneniya v vospriyatii, ponimanii i myshlenii sovremennykh shkol'nikov – dosadnoe novoobrazovanie «postindustrial'nogo uklada» ili dolgozhdannaya reanimatsiya psikhicheskogo estestva? [Clip changes in the perception, understanding and thinking of modern schoolchildren – an unfortunate new formation of the "post-industrial way" or a long-awaited resuscitation of mental nature?]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya [Actual problems of psychological knowledge]*, 2018, no. 4, pp. 73–80. (In Russ.).
5. Bek Dzh., Ueid M. Doigralis'! Kak pokolenie geimerov navsegda menyaet biznes-sredu [Finished the game! How a Generation of Gamers Is Changing the Business Environment Forever]. Moscow: Pretekst, 2006. 248 p. (In Russ.).
6. Voiskunskii A.E. Psikhologiya i Internet [Psychology and the Internet]. Moscow: Akropol', 2010.

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

439 p. (In Russ.).

7. Voiskunskii A.E. Razvivaetsya li agressivnost' u detei i podrostkov, uvlechennykh komp'yuternymi igrami? [Does aggression develop in children and adolescents who are keen on computer games?]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2010, no. 6, pp. 133–143. (In Russ.).

8. Girenok F.I. Klipovoe soznanie [Clip Consciousness]. Moscow: Prospekt, 2018. 254 p. (In Russ.).

9. Glazkov A.V. Vzaimosvyaz' motivatsii i samoregulyatsii podrostkov s uspezhnost'yu distantsionnogo obucheniya [Interrelation of motivation and self-regulation of adolescents with the success of distance learning]. In A.V. Glazkov, A.G. Fedotova (ed.). *Problemy teorii i praktiki sovremennoi psikhologii: materialy XX Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Problems of Theory and Practice of Modern Psychology: Proceedings of the XX All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation]. Irkutsk: Publ. IGU, 2021, pp. 412–416. (In Russ.).

10. Grechkina M.E. Fenomen «klipovogo myshleniya» podrostkov v epokhu informatizatsii [The phenomenon of "clip thinking" of adolescents in the era of informatization]. *Profilaktika zavisimosti* [Addiction Prevention], 2019, no. 3, pp. 107–112. (In Russ.).

11. Dutko Yu.A., Belovol E.V. Osobennosti formirovaniya myshleniya lichnosti v tsifrovoi srede (sravnitel'nyi analiz pokolenii) [Features of the formation of personality thinking in the digital environment (comparative analysis of generations)]. *Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Scientific result. Pedagogy and psychology of education], 2020. Vol. 6, no. 1, pp. 78–92. DOI:10.18413/2313-8971-2020-6-1-0-7 (In Russ.).

12. Zair-Bek S.I., Mertsalova T.A., Anchikov K.M. Gotovnost' rossiiskikh shkol i semei k obucheniyu v usloviyakh karantina: otsenka bazovykh pokazatelei [Readiness of Russian schools and families for learning under quarantine: assessment of basic indicators]. *Fakty obrazovaniya* [Education Facts]. Moscow: NIU VShE, 2020, no. 2, 32 p. (In Russ.).

13. Kamenskaya V.G., Tomanov L.V. Tsifrovye tekhnologii i ikh vliyanie na sotsial'nye i psikhologicheskie kharakteristiki detei i podrostkov [Digital technologies and their impact on the social and psychological characteristics of children and adolescents]. *Ekspertim'naya psikhologiya = Experimental psychology*, 2022. Vol. 15, no. 1, pp. 139–159. DOI:10.17759/exppsy.2022150109 (In Russ.).

14. Klopotova E.E., Kuznetsova T.Yu. Ispol'zovanie «ser'eznykh» komp'yuternykh igr v obrazovatel'noi rabote s det'mi [The use of "serious" computer games in educational work with children]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2017. Vol. 6, no. 4, pp. 41–45. DOI:10.17759/jmfp.2017060404 (In Russ.).

15. Malygin V.L., Merkur'eva Yu.A., Iskanderova A.B. Osobennosti tsennostnykh orientatsii u podrostkov s internet-zavisimym povedeniem [Peculiarities of Value Orientations in Adolescents with Internet Addict Behavior]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii* [Medical psychology in Russia], 2015, no. 4, pp. 1–20. (In Russ.).

16. Palladino L. Maksimal'naya kontsentratsiya. Kak sokhranit' effektivnost' v epokhu klipovogo myshleniya [Maximum concentration. How to maintain efficiency in the era of clip thinking.]. Moscow: Publ. MIF, 2014. 290 p. (In Russ.).

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

17. Poskakalova T.A., Sorokova M.G. Tsifrovaya sotsializatsiya molodykh vzroslykh: trendy i tendentsii v kommunikatsii [Digital Socialization of Young Adults: Trends and Trends in Communication]. *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2022)*: sb. statei III Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. 17–18 noyabrya 2022 g. [Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2022): Sat. articles of the III All-Russian scientific-practical conference with international participation. November 17–18, 2022] / Pod red. V.V. Rubtsova, M.G. Sorokovoi, N.P. Radchikovoi. Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2022, pp. 331–343. (In Russ.).
18. Razvarina I.N., Kalachikova O.N. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii. Vliyanie na poznavatel'nye protsessy shkol'nikov [Information and communication technologies. Influence on the cognitive processes of schoolchildren]. *Society and Security Insights*, 2020. Vol. 3, no. 4, pp. 148–163. DOI:10.14258/ssi(2020)4-12 (In Russ.).
19. Robert I.V. Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psikhologo-pedagogicheskii i tekhnologicheskii aspekty) [Theory and methodology of informatization of education (psychological-pedagogical and technological aspects)]. Moscow: Publ. IIO RAO, 2010. 356 p. (In Russ.).
20. Rubtsova O.V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (Chast' pervaya) [Digital technologies as a new means of mediation (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).
21. Rubtsova O.V., Poskakalova T.A., Shiryaeva E.I. Osobennosti povedeniya v virtual'noi srede podrostkov s raznym urovnem sformirovannosti «obraza Ya» [Features of behavior in the virtual environment of adolescents with different levels of formation of the "image of I"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 20–33. DOI:10.17759/pse.2021260402 (In Russ.).
22. Soldatova G.U., Vishneva A.E. Osobennosti razvitiya kognitivnoi sfery u detei s raznoi onlain-aktivnost'yu: est' li zolotaya seredina? [Features of the development of the cognitive sphere in children with different online activities: is there a golden mean?]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 3, pp. 97–118. DOI:10.17759/cpp.2019270307 (In Russ.).
23. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Vishneva A.E., Teslavskaya O.I., Chigar'kova S.V. Rozhdennye tsifrovymi: semeinyi kontekst i kognitivnoe razvitie [Digital Born: Family Context and Cognitive Development]. Moscow: Publ. Akropol', 2022. 356 p. (In Russ.).
24. Soldatova G.U., Teslavskaya O.I. Videoigry, akademicheskaya uspevaemost' i vnimanie: opyt i itogi zarubezhnykh empiricheskikh issledovaniy detei i podrostkov [Video games, academic performance and attention: experience and results of foreign empirical studies of children and adolescents]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2017. Vol. 6, no. 4, pp. 21–28. DOI:10.17759/jmfp.2017060402 (In Russ.).
25. Soldatova G.U., Chigar'kova S.V., Dreneva A.A., Koshevaya A.G. Effekt Yuliya Tsezarya: tipy mediarnogozadachnosti u detei i podrostkov [The Julius Caesar Effect: Types of Media Multitasking in Children and Adolescents]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2020, no. 4, pp. 54–69. (In Russ.).

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

26. Soldatova G.U., Chigar'kova S.V., Ilyukhina S.N. Ya-real'noe i Ya-virtual'noe: identifikatsionnye matritsy podrostkov i vzroslykh [I-real and I-virtual: identification matrices of adolescents and adults]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 27–37. DOI:10.17759/chp.2022180403 (In Russ.).
27. Stepanov S.Yu., Ryabova I.V., Gavrilova E.V. Vliyanie tsifrovoy sredy i dopolnitel'nogo obrazovaniya na intellektual'nye i kreativnye sposobnosti shkol'nikov [The influence of the digital environment and additional education on the intellectual and creative abilities of schoolchildren]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2021, no. 1, pp. 61–70. (In Russ.).
28. Tikhomirov O.K. Informatsionnyi vek i teoriya L.S. Vygotskogo [The information age and the theory of L.S. Vygotsky]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 1993, no. 1, pp. 114–119. (In Russ.).
29. Tikhomirov O.K., Lysenko E.E. Psikhologiya komp'yuternoii igry [Psychology of a computer game]. *Novye metody i sredstva obucheniya. Vypusk 1. [New methods and means of teaching. Issue 1]*. Moscow: Publ. Znanie, 1988, pp. 30–66. (In Russ.).
30. Fedorov V.V. Struktura samoprezentatsii podrostkov v real'nom obshchenii i sotsial'nykh setyakh [The structure of self-presentation of adolescents in real communication and social networks]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 180–192. DOI:10.17759/sps.2020110111 (In Russ.).
31. Bailey K., West R., Kuffel J. What would my avatar do? Gaming, pathology, and risky decision making. *Frontiers in Psychology*, 2013. Vol. 4, Art. 609. DOI:10.3389/fpsyg
32. Baker N., Ferszt G., Breines J.G. A Qualitative Study Exploring Female College Students' Instagram Use and Body Image. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2019, pp. 277–282. DOI:10.1089/cyber.2018.042
33. Barlett C.P., Vowels C.L., Shanteau J. et al. The effect of violent and nonviolent computer games on cognitive performance. *Computers in Human Behavior*, 2009. Vol. 25, no. 1, pp. 96–102.
34. Beland L., Murphy R.J. III Communication: Mobile Phones & Student Performance. London: Publ. London School of Economics and Political Science, 2014. 46 p.
35. Bennett S., Maton K. Beyond the "digital natives" debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2010, no. 26, pp. 321–331.
36. Clark K., Fleck M.S., Mitroff S.R. Enhanced change detection performance reveals improved strategy use in avid action video game players. *Acta Psychologica*, 2011. Vol. 136, pp. 67–72.
37. Collin S.M., Norris T., Nuevo R., Tilling K., Joinson C., Sterne J.A., Crawley E. Chronic Fatigue Syndrome at Age 16 Years. *Pediatrics*, 2016. 137 p.
38. Dye M.W.G., Bavelier D. Differential development of visual attention skills in schoolage children. *Vision Research*, 2010. Vol. 50, pp. 452–459.
39. Geisel O., Lipinski A., Kaess M. Non-Substance Addiction in Childhood and Adolescence – The Internet, Computer Games and Social Media. *Dtsch Arztebl Int*, 2021, no. 118(1-2), pp. 14–22. DOI:10.3238/arztebl.m2021.0002 URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8119663/> (Accessed 29.01.2023).
40. Gestos M., Smith-Merry J., Campbell A. Representation of Women in Video Games: A Systematic Review of Literature in Consideration of Adult Female Wellbeing. *Cyberpsychology*,

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

- Behavior, and Social Networking*, 2018. Vol. 21, no. 9, pp. 535–541. DOI:10.1089/cyber.2017.0376
41. Greenfield P.M. Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned. *Science*, 2009. Vol. 323, no. 2, pp. 69–71.
42. Kereki F., Paulós I., Manataki A. The “Code Yourself!” and “¡A Programar!” programming MOOC for teenagers: Reflecting on one and a half years of experience'. *CLEI Electronic Journal*, 2018. Vol. 21, no. 2. DOI:10.19153/cleiej.21.2.9
43. Leonhardt M., Overå S. Are There Differences in Video Gaming and Use of Social Media among Boys and Girls? – A Mixed Methods Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, no. 18(11). Article ID 6085. DOI:10.3390/ijerph18116085
44. Lieberman D.A. What Can We Learn From Playing Interactive Games? Playing video games: motives, responses, and consequences. Ed. by Vorderer P., Bryant J. Mahwah, NJ: LEA Publ, 2006, pp. 379–398.
45. Luo J., Yeung P.S., Li H. The relationship among media multitasking, academic performance and self-esteem in Chinese adolescents: the cross-lagged panel and mediation analyses. *Children and Youth Services Review*, 2020. Vol. 117, pp. 1–8. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105308
46. Mann R.B., Blumberg F. Adolescents and social media: The effects of frequency of use, self-presentation, social comparison, and self esteem on possible self imagery. *Acta Psychologica*, 2022. Vol. 228, 103629. DOI:10.1016/j.actpsy.2022.103629
47. Marsh T. Serious games continuum: Between games for purpose and experiential environments for purpose. *Entertain. Comput.*, no. 2, pp. 61–68.
48. Rehbein F., Kleimann M. Impact of violent video games on memory consolidation and concentrativeness. Paper presented at the APA Convention, 2009, pp. 17–21.
49. Sawyer B., Rejeski D. Serious Games: Improving Public Policy Through Game-based Learning and Simulation [Electronic resource]. B. Sawyer, D. Rejeski; Woodrow Wilson International Center for Scholars. SCRIBD. 2002. URL: <https://ru.scribd.com/document/38259791/Serious-Games-Improving-Public-Policy-through-Gamebased-Learning-and-Simulation> (Accessed 16.12.2022).
50. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. *EU Kids Online*, 2020, 156 p. DOI:10.21953/lse.47fdeqj01ofo
51. Tóth T., Lovászová G. Visual vs. textual programming: a case study on mobile application programming by teenagers. *Computer Science*, 2021. Vol. 11, pp. 337–347. DOI:10.33543/1101337347
52. Wartberg L., Kammerl R. Empirical Relationships between Problematic Alcohol Use and a Problematic Use of Video Games, Social Media and the Internet and Their Associations to Mental Health in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, no. 17(17). 11 p. DOI:10.3390/ijerph17176098
53. Wilmer H.H., Sherman L.E., Chein J.M. Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. *Front Psychol*, 2017. Vol. 8. 605 p. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00605

Информация об авторах

Агеев Никита Ярославович, младший научный сотрудник Лаборатории исследования

Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В.

Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 37–55.

Ageev N.Ya., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V.

The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 37–55.

когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: nikitoageev@gmail.com

Токарчук Юлия Александровна, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Токарчук Андрей Михайлович, кандидат технических наук, старший научный сотрудник Лаборатории исследования когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5600-6194>, e-mail: netandrus@gmail.com

Гаврилова Евгения Викторовна, кандидат психологических наук, заведующая Лабораторией исследования когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-3839>, e-mail: gavrilovaev@mgppu.ru

Information about the authors

Nikita Ya. Ageev, Junior Researcher of the Laboratory for the study of cognitive and communication processes of adolescents and young adults by solving game and educational tasks in digital environments, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: nikitoageev@gmail.com

Yulia A. Tokarchuk, Researcher of the Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Andrei M. Tokarchuk, PhD in Engineering, Senior Researcher of the Laboratory for the study of cognitive and communication processes of adolescents and young adults by solving game and educational tasks in digital environments, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5600-6194>, e-mail: netandrus@gmail.com

Evgeniya V. Gavrilova, PhD in Psychology, Head of the Laboratory for the study of cognitive and communication processes of adolescents and young adults by solving game and educational tasks in digital environments, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-3839>, e-mail: gavrilovaev@mgppu.ru

Получена 03.02.2023

Принята в печать 21.03.2023

Received 03.02.2023

Accepted 21.03.2023

Ресурсность профессионального мышления и эмоциональное выгорание в профессиях социономического типа

Серафимович И.В.

ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования» (ГАУ ДПО ЯО ИРО); ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» (ФГБОУ ВО ЯрГУ им. П.Г. Демидова), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Работа направлена на анализ взаимосвязи и особенностей профессионального мышления и эмоционального выгорания у педагогов и врачей в условиях пандемии COVID-19. Запросы практического социально-психологического сопровождения представителей профессии «человек-человек» в период нестабильности эпидемиологической ситуации обусловили рассмотрение эмоционального выгорания с позиции взаимосвязи с профессиональным мышлением, способным вносить новые профессиональные и личностные смыслы в процесс деятельности, тем самым становясь когнитивным ресурсом. Выборка: 55 человек – субъекты социономического типа профессий, из них педагогов – 25 человек, врачей – 30 человек, стаж работы – 10-25 лет, 30% мужчин и 70% женщин. Использовались методики для изучения эмоционального выгорания (В.В. Бойко; К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) и компонентов профессионального мышления (авторский метод самоанализа проблемной ситуации И.В. Серафимович, М.М. Кашапов). Показано, что надситуативность мышления отрицательно коррелирует с эмоциональным выгоранием, а ситуативность мышления – положительно. Отмечается, что эмоциональное выгорание ярче выражено у врачей. Установлено, что адекватность и достаточность анализа проблемной ситуации положительно связаны с самооценкой профессиональной успешности и удовлетворенностью собой, а обоснованность – с умением справляться с переживанием психотравмирующих обстоятельств. При высокой оперативности анализа уменьшается эмоциональная вовлеченность в работу, а при увеличении глубины анализа усиливается эмоциональное выгорание. Полученные результаты о парциальной взаимосвязи компонентов профессионального мышления и показателей эмоционального выгорания могут быть использованы в качестве аргументов авторской позиции о возможности эффективного использования мышления как когнитивного ресурса для решения актуальных практических задач.

Ключевые слова: профессиональное мышление, специалисты социономического типа профессий, врачи, педагоги, когнитивный ресурс, эмоциональное выгорание.

Серафимович И.В.
Ресурсность профессионального мышления и
эмоциональное выгорание в профессиях
социономического типа
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 56–72.

Serafimovich I.V.
Potential of Professional Thinking and Emotional Burnout
in the Professions of Socioeconomic Type
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 56–72.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00602., <https://rscf.ru/project/22-28-00602>.

Благодарности. Автор благодарит за экспертную оценку – профессора В.Д. Шадрикова, за оказание содействия в реализации проекта – научного консультанта М.М. Кашапова, рецензентов, чья критическая оценка помогла существенно повысить качество статьи.

Для цитаты: *Серафимович И.В.* Ресурсность профессионального мышления и эмоциональное выгорание в профессиях социономического типа [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 56–72. DOI:10.17759/psyedu.2023150104

Potential of Professional Thinking and Emotional Burnout in the Professions of Socioeconomic Type

Irina V. Serafimovich

State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region Educational Development Institute; P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

The analysis of specific features of professional thinking and emotional exhaustion among teachers and doctors in the context of COVID-19 pandemic. The growing demand for practical social psychological support of members of “person to person” professions during the unstable epidemiological situation due to COVID-19 have preconditioned the consideration of emotional exhaustion in the terms of interconnection with professional thinking that is able to contribute new professional and personal meaning to the activity process, thus becoming the cognitive resource that balances the levels and components of emotional exhaustion. The method of content analysis and expert evaluation alongside with mathematical statistical methods, such as correlation method of Charles Spearman and Student’s t-distribution, were used. Participants: 55 people, the members of professions of socioeconomic type, 25 teachers and 30 doctors, length of time worked – 10-25 years, men – 30%, women – 70%. The methods of studying the specific features of emotional exhaustion (V.V. Boyko; Christina Maslach, S. Jackson, adapted by N.E. Vodopiyanova) and components of professional thinking (the author’s method of self-analysis of the problem situation by I.V. Serafimovich and M.M. Kashapov). It has been demonstrated that suprasituatedness of thinking is negatively correlated with emotional burnout, while situatedness is positively correlated with it. It has been specified that the emotional burnout is more pronounced in doctors. It has been identified that adequacy and sufficiency of analysis of a problem situation are

positively associated with the self-esteem of professional success and self-satisfaction, whereas validity is associated with the capability to cope with psychologically destructive circumstances. Under the high efficiency of analysis emotional involvement reduces, and when increasing the depth of analysis emotional burnout enhances. The obtained results about the partial connection of components of professional thinking and signs of emotional exhaustion can be used as the arguments for the author's position of the ability of usage of thinking as a cognitive resource for solving practical problems.

Keywords: professional thinking, members of socioeconomic type of professions, doctors, teachers, cognitive resource, emotional exhaustion.

Funding. The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation, project number 22-28-00602, <https://rscf.ru/en/project/22-28-00602/>.

Acknowledgements. The author would like to pay special thankfulness to professor V.D. Shadrikov for an expert assessment, to M.M. Kashapov, the scientific consultant, for his assistance in the realization of the project, the reviewers whose critical assessment of the helped to significantly improve the quality article.

For citation: Serafimovich I.V. Potential of Professional Thinking and Emotional Burnout in the Professions of Socioeconomic Type. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 56–72. DOI:10.17759/psyedu.2023150104 (In Russ.).

Введение

Национальные проекты федерального масштаба в Российской Федерации – «Образование» и «Здравоохранение» – в числе общих позиций имеют направленность на обеспечение медицинских и образовательных организаций соответствующими квалифицированными кадрами, ориентированными на саморазвитие и непрерывное профессиональное развитие. Одним из факторов, препятствующих достижению обозначенных приоритетов в области государственной политики, может стать эмоциональное выгорание [6; 9; 14; 29; 36]. Исследования показывают, что эмоциональное выгорание в профессиях типа «человек-человек» связано со спецификой самой деятельности и с трансформациями в психологической системе деятельности [22], которая обеспечивает эффективное решение профессиональных задач: появление высокой ответственности за других людей, необходимость сохранения работоспособности и интеллектуального напряжения в экстремальных условиях, обеспечение высокой интенсивности общения, значимость оперативного принятия решений в непрерывно возникающих разнообразных проблемных ситуациях [4; 5; 17; 18; 20; 28; 30]. Помимо мезофакторов, мегафакторы среды – события планетарного масштаба, связанные с переживанием пандемии COVID-19, – способствовали появлению новых социальных условий реализации профессиональной деятельности, усиливающих эмоциональное выгорание, с которыми необходимо было справляться не только на формально-процедурном, но и на когнитивно-эмоциональном уровнях. Вышеуказанные факторы обуславливают актуальность и высокую практическую значимость исследования. В рамках ресурсного подхода, отвечающего требованиям нашего

исследования, возможность преодоления эмоционального выгорания как совокупности неблагоприятных личностных изменений в различных сферах под воздействием факторов разного уровня предполагается за счет инструментальных или когнитивно-смысловых ресурсов [5; 18], при этом когнитивные и эмоциональные механизмы «активации» ресурсов имеют отличающиеся возможности [3; 37]. При выборе из спектра когнитивных ресурсов мы опирались на постоянно пополняющиеся научные данные о том, что одним из таких ресурсов, который приобретает черты «интериндивидуальной, социальной метакогниции», повышая тем самым эффективность любого субъект-субъектного взаимодействия [17, с. 19], и позволяет сопоставлять собственные силы и возможности, развивать недостающие навыки и компетенции, адекватно оценивать опыт и оптимально выбирать уровень ответственности, а также эффективно справляться с вызовами времени [1; 3; 5; 11; 13; 22; 23], является сформированность мышления в целом [35] и профессионального мышления в частности [13; 18; 34]. Наше исследование опирается на разработки, ведущиеся в Ярославской психологической школе, обозначающей, что онтологической и гносеологической основой профессионального мышления является реализуемый вид деятельности, внутри которого возникают противоречия, трудности или так называемые «проблемные ситуации», в которых и начинается процесс мышления, и которые могут возникать на всех уровнях психического отражения и регуляции деятельности. Современные данные говорят о том, что не только профессиональная деятельность, но и более широкие контексты, в которых она реализуется, в частности, неопределенность в ситуации пандемии, создают предпосылки для изменения в мышлении субъекта, мотивируют на поиск новых смыслов [1; 25; 33].

Обобщение имеющихся наработок в областях изучения профессионального педагогического мышления и профессионального мышления врача дало возможность нам выделить и обозначить сходные моменты, отражающие ресурсные функции мышления – это взаимодополняющие когнитивные и метакогнитивные составляющие профессионального мышления педагога [12; 13] и врача [32]; уровневость профессионального мышления, позволяющая достигать высокого качества, эффективности и результативности деятельности [7; 8; 15; 19; 23], би-направленность профессионального мышления в социономическом типе профессий (на себя и на «другого»). Более детальный анализ, выполненный нами, показывает, что направленность на «другого» в педагогическом мышлении связана с преобразованием «другого» [11; 15; 19], а в клиническом – с пониманием «другого» и проявлением эмпатии [38]. При этом направленность профессионального мышления на себя как субъекта деятельности включает метамышление [12; 13; 16], ориентацию на саморазвитие и самосовершенствование [7; 8], творческий подход [13; 15; 19], акме-устремления [27; 32]. Специфической чертой научных разработок в области профессионального мышления является то, что ресурсная функция мышления рассматривается преимущественно внутри когнитивного, метакогнитивного или личностного компонентов мышления и не всегда предполагает учет еще и уровней рассмотрения мышления как метасистемы: метасистемного, системного, компонентно-субсистемного, компонентно-элементного. Предыдущие наши исследования дают основание ориентироваться на рассмотрение профессионального мышления как высшего уровня практического мышления, развивающегося в процессе решения профессиональных практикоориентированных задач – реальных проблемных ситуаций, осмысление которых

может происходить на уровнях от ситуативного до надситуативного, включать когнитивные и метакогнитивные процессы, иметь ди-направленность с встроенной би-интеронаправленностью (на себя и участника отношений), способствовать саморазвитию и самосовершенствованию и реализовывать по отношению к субъекту деятельности ресурсную функцию. При дефиниции ресурсности профессионального мышления мы опираемся на точку зрения М.М. Кашапова и рассматриваем ресурсность мышления как когнитивную способность, способствующую личностному и профессиональному развитию [13]. Работ, в которых учитываются различные уровневые аспекты ресурсности профессионального мышления [12; 13; 16], недостаточно. Необходимо заметить, что проблематика как эмоционального выгорания, так и профессионального мышления не является принципиально новой, их исследованию посвящены работы многих ученых. Вместе с тем видоизменение социально-психологических факторов, обуславливающих эмоциональное выгорание, стимулирует поиск дополнительных ресурсных возможностей субъекта деятельности, в числе ключевой из которых может рассматриваться активизация возможностей профессионального мышления в ситуациях коммуникации и взаимодействия в профессиях типа «человек-человек», что в свою очередь требует дополнения данных о ресурсности профессионального мышления. Замысел настоящей работы предполагал аргументацию позиции о том, что профессиональное мышление и его ресурсные функции могут предоставлять возможности для преодоления эмоционального выгорания в группах профессий социономического типа. Это подразумевало доказательство нескольких гипотез: во-первых, о существовании отличий в проявлениях эмоционального выгорания и компонентах профессионального мышления в профессиях одной группы – социономической, но разных типов труда – преобразующего и гностического (неочевидность, но необходимость доказательства данной гипотезы обоснована использованием составляющих метасистемного подхода и применением метода экспликации, позволяющего опосредованно понять ресурсную функцию мышления через анализ ресурсных возможностей эмоциональной сферы, представленной в контексте эмоционального выгорания), и, во-вторых, о наличии парциальной связи компонентов профессионального мышления и показателей эмоционального выгорания.

Метод

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 55 человек из Ярославской области, работающих очно с соблюдением масочного режима в период пандемии COVID-19 (октябрь 2020 г.). Из них: 25 педагогов основной и старшей школы (возраст: $M(x)=47,20$; $SD=10,5$; стаж: $M(x)=24,10$; $SD=9,14$) и 30 врачей-терапевтов (возраст: $M(x)=42,50$; $SD=11,1$; стаж: $M(x)=21,90$; $SD=10,40$), в обеих выборках соотношение мужчин и женщин 30% к 70%.

Методы исследования. 1. Методика диагностики эмоционального выгорания (В.В. Бойко). 2. Методика диагностики профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой). 3. Авторский метод ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым проблемной ситуации (И.В. Серафимович, М.М. Кашапов), предполагающий анализ методом экспертной оценки проблемных ситуаций, имевшихся в профессиональной деятельности субъекта, что дает возможность объединения феноменологического аспекта с самонаблюдением [10]. Экспертная оценка предполагала

анализ уровня профессионального мышления по следующим критериям: надситуативности (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович); психолингвистических характеристик (М. Кун) социальной правильности (С.А. Гильманов) – творческой направленности решения (Е.К. Осипова), более подробно информация представлена в предыдущих материалах [13]. 4. Описательная статистика, коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена, U-критерий Манна-Уитни, порядковая регрессия с расчетами в программах SPSS (V.19) и Jamovi (V.2.3.18).

Результаты

Можно предположить, что эмоциональное выгорание и его фазы в разных типах социономических профессий – гностическом и преобразующем – могут по-разному трансформироваться при воздействии стрессовых факторов макро- или мегасреды, а не только зависеть от специализации и стажа работы [2], а также выполнять ресурсные функции на низком и умеренном уровне выгорания [24; 26] и не осуществлять на высоком уровне, мешающем эффективной деятельности [6]. Согласно нашим данным, гипотеза о существенности различий между педагогами и врачами подтверждена частично, а именно – отличия наблюдаются в некоторых проявлениях эмоционального выгорания в разных фазах (табл. 1): в фазе «напряжение» – неудовлетворенность собой ($p \leq 0,01$), в фазе «резистенция» – редукция профессиональных обязанностей ($p \leq 0,001$), проявления которых у педагогов значимо ниже, чем у врачей, а также в факторе (субшкале) – профессиональная успешность, которая в большей степени наблюдается у субъектов в педагогической деятельности.

Таблица 1

Описательные статистики для оценок эмоционального выгорания педагогов и врачей, различия между ними

Проявления эмоционального выгорания		Педагоги				Врачи			
		М (x)	SD	Me	IQR	М (x)	SD	Me	IQR
<i>Опросник уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко</i>									
Напряжение	переживание психотравмирующих обстоятельств	14,28	10,96	14,00	20,00	8,10	4,36	8,00	5,00
	неудовлетворенность собой*	8,84	10,50	5,00	12,00	13,80	3,13	15,00	2,00
	«загнанность в клетку»	9,36	9,93	6,00	20,00	5,10	4,54	5,00	2,00
	тревога и депрессия	9,80	9,78	7,00	16,00	5,67	6,02	3,00	8,00
Резистенция	неадекватное эмоциональное реагирование	12,16	8,87	10,00	16,00	13,50	7,07	16,00	11,25
	эмоционально-нравственная дезориентация	6,68	5,00	5,00	8,00	6,47	4,78	5,00	6,50
	расширение сферы экономии эмоций	10,24	8,57	7,00	7,00	8,90	6,70	7,00	6,75

	редукция профессиональных обязанностей*	7,20	6,13	6,00	9,00	12,43	6,56	12,00	9,25
Истощение	эмоциональный дефицит	7,56	7,80	7,00	12,00	8,77	4,73	10,00	7,75
	эмоциональная отстраненность	9,08	5,16	8,00	5,00	8,43	6,18	9,00	11,00
	личностная отстраненность	11,44	10,70	8,00	12,00	7,77	7,58	5,00	13,00
	психосоматические и психовегетативные нарушения	8,68	9,38	8,00	8,00	6,53	6,41	5,00	5,75
Фазы	напряжение	42,28	37,40	32,00	50,00	32,67	9,24	30,50	6,00
	резистенция	36,28	22,40	32,00	31,00	41,30	18,60	39,00	26,50
	истощение	36,76	29,20	31,00	34,00	31,50	13,20	30,50	9,75
	общий уровень эмоционального выгорания (В.В. Бойко)	115,32	84,50	110,00	141,00	105,47	34,30	96,50	23,25
<i>Опросник выявления эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, Н.Е. Водопьянова)</i>									
	Эмоциональное истощение	28,20	6,10	26,00	26,00	21,53	13,30	21,00	7,75
	Деперсонализация	10,64	3,44	8,00	9,00	7,87	6,87	8,00	4,50
	Редукция жизненных достижений (профессиональная успешность)*	30,68	3,97	34,00	16,00	18,80	8,83	18,00	4,75

Примечания: М (х) – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение; Me – медиана; IQR – интерквартильный размах; * – полужирный шрифт обозначает статистически значимые различия по критерию Манна-Уитни.

Анализ отличий в уровне профессионального мышления в различных группах профессий в сфере «человек-человек» показал (табл. 2), что отличия обнаружены по компонентам профессионального мышления: надситуативности мышления в целом и по качествам мышления: адекватности, оперативности и достаточности анализа, обоснованности, а также психолингвистическим характеристикам, а именно – эмоциональному восприятию ситуации, которые достоверно выше у педагогов ($p \leq 0,01$).

По результатам выполненного нами корреляционного анализа (для всей выборки сразу) надситуативность мышления ($r = -0,307$, $p \leq 0,05$) и ее качества, входящие в элементарно-когнитивный компонент (адекватность, оперативность и достаточность анализа), отрицательно связаны с неудовлетворенностью собой ($r = -0,380$, $p \leq 0,01$, $r = -0,298$, $p \leq 0,05$, $r = -0,373$, $p \leq 0,01$) и положительно – с профессиональной успешностью ($r = 0,272$, $p \leq 0,05$). «Переживание психотравмирующих обстоятельств» положительно связано с потребностью аргументировать и анализировать произошедшую ситуацию, находить обоснование предложенных способов решения ($r = 0,354$, $p \leq 0,01$). Глубина анализа положительно

коррелирует с эмоциональным дефицитом ($r=0,286$, $p\leq 0,05$), резистенцией ($r=0,276$, $p\leq 0,05$), истощением ($r=0,273$, $p\leq 0,05$) и общим уровнем эмоционального выгорания ($r=0,313$, $p\leq 0,01$). Иными словами, выраженный содержательный анализ происходящих проблемных ситуаций на фоне утомления приводит к эмоциональной бесчувственности и еще более глубокому эмоциональному истощению, что может быть объяснено с позиции понятия «метакогнитивной петли» [12], подразумевающей, что максимальная мера сознательного контроля за решением различных мыследеятельностных задач препятствует эффективной реализации деятельности. Элементно-деятельностный компонент (включающий дихотомичные критерии одновременно творческой направленности и социальной правильности решения) положительно взаимосвязан с профессиональной успешностью ($r=0,438$, $p\leq 0,01$, $r=0,322$, $p\leq 0,05$). Элементно-метакогнитивный компонент отрицательно связан с эмоциональной отстраненностью ($r=-0,383$, $p\leq 0,01$), а количество поисковых действий по нахождению способов выхода из ситуации имеет еще отрицательную связь с эмоциональным дефицитом ($r=0,301$, $p\leq 0,05$), предполагающим деятельность субъекта «на автомате».

Таблица 2
Описательные статистики для анализа проблемной ситуации и ее решения у педагогов и врачей, различия между ними

Компоненты профессионального мышления	Педагоги				Врачи			
	M (x)	SD	Me	IQR	M (x)	SD	Me	IQR
<i>Элементно-деятельностный</i>								
Критерий творчества Е.К. Осиповой	1,72	1,34	1,00	2,00	0,47	0,51	0,00	1,00
Критерий социальной правильности решения С.А. Гильманова	2,20	0,91	2,00	1,00	0,63	0,93	0,00	1,00
<i>Элементно-когнитивный (по критериям ситуативности/надситуативности мышления И.В. Серафимович, М.М. Кашапов)</i>								
Адекватность	0,92	0,48	1,00	0,00	0,33	0,28	0,00	1,00
Глубина анализа	0,28	0,31	0,00	1,00	0,10	0,46	0,00	0,00
Полнота анализа	0,20	0,35	0,00	0,00	0,13	0,41	0,00	0,00
Оперативность анализа	0,84	0,50	1,00	0,00	0,43	0,37	0,00	1,00
Достаточность анализа	0,92	0,47	1,00	0,00	0,30	0,28	0,00	1,00
Оригинальность решения	0,04	0,18	0,00	0,00	0,03	0,20	0,00	0,00
Обоснованность решения	0,16	0,00	0,00	0,00	0,09	0,37	0,00	0,00
Показатель надситуативности мышления	3,36	1,40	3,00	1,00	1,33	1,35	1,00	2,75
<i>Элементно-метакогнитивный (по критериям психолингвистического анализа)</i>								
Анализ ситуации	7,12	6,79	4,00	7,000	5,37	5,37	4,00	7,75

Выражение чувств, эмоций в ситуации	3,68	3,76	4,00	7,00	1,30	1,53	1,00	2,00
Поиск способов выхода из ситуации, активные действия	4,04	6,07	2,00	6,00	1,50	1,80	1,00	2,75

Поскольку существуют значимые корреляции между компонентами профессионального мышления и эмоциональным выгоранием, нами была предпринята попытка изучить одновременное воздействие компонентов профессионального мышления как предикторов на целевые переменные – проявления эмоционального выгорания. В качестве наиболее подходящего метода была выбрана порядковая регрессия, для которой независимые переменные изначально были представлены в порядковой шкале, а по отношению к зависимым переменным был выполнен перевод значений в порядковые шкалы (с присвоением низкому уровню значения – 1, среднему – 2, высокому – 3). Выполнив анализ данных (табл. 3) и опираясь на правило, что при построении прогностической модели положительные оценки означают, что соответствующая категория действует в качестве высшей категории зависимой переменной, можно констатировать, что низкие значения творческой направленности решения повышают вероятность высоких значений «переживание психотравмирующих обстоятельств» (табл. 3). Вклад других компонентов профессионального мышления установить не удалось.

Таблица 3

**Оценки параметров порядковой регрессии
(переживание психотравмирующих обстоятельств)**

Компоненты профессионального мышления	Estimate	Std. Error	Wald	Df	Sig.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
[Творческая направленность решения=,0]	34,89	1,28	741,73	1,00	0,00	32,38	37,40
[Творческая направленность решения=1,0]	34,20	1,34	654,60	1,00	0,00	31,58	36,82

Примечания: Estimate – оценка, Std. Error – стандартная ошибка, Wald – Вальдовский, Df – степень свободы, Sig. – значимость.

Обсуждение результатов

На наш взгляд, полученные отличия между выборками врачей и педагогов по проявлениям эмоционального выгорания могут быть связаны с особенностями профессионального мышления в социономических профессиях разного типа. Имеющиеся исследования показывают, что эмоциональная регуляция способствует достижению внутреннего психологического комфорта через выход конструктивной и деструктивной энергии вовне [4; 6], а когнитивная и метакогнитивная регуляция деятельности содействуют профессиогенетическим видоизменениям компонентов метакогнитивной сферы субъекта [12; 16]. Вместе с тем важно вариативное взаимодействие между этими видами регуляции, поскольку «приноровление» вместо гибкого приспособления приводит к потере себя [31], а

негибкое использование полярных стилей реализации деятельности детерминирует выгорание у субъектов социономической группы профессий [18]. Полученные нами результаты о большей степени выраженности эмоционального истощения и редукции жизненных достижений в выборке педагогов, на первый взгляд, противоречат данным, полученным Н.С. Пряжниковым, Е.Г. Ожоговой [20], показавшим, что преобладающим симптомом является деперсонализация, при низких значениях фазы напряжения и высоких значениях фаз резистенции и истощения. Это может быть связано как с разным социально-временным контекстом, в том числе и с новыми вызовами, так и с небольшим объемом нашей выборки. В целом нами подтверждены данные об умеренном уровне эмоционального выгорания [2; 18; 24; 26] у представителей социономической группы профессий.

Анализ процесса выгорания в контексте субъекта той или иной деятельности, которая реализуется посредством психологической системы деятельности [22], позволяет частично увидеть проявления взаимосвязи некоторых функциональных блоков «мотив – цель – информационная основа деятельности». Отметим, что в обычных условиях жизнедеятельности врачи-терапевты и педагоги-предметники (основное общее образование) не относятся к категории работающих в чрезмерных стрессовых ситуациях, но необходимость работать в условиях нестабильной социально-эпидемиологической обстановки, детерминирующей дополнительное эмоционально-стрессовое напряжение, с одной стороны, а с другой стороны, включенность личности в общественные отношения, накладывающая определенные обязанности, и понимание важности достижения целевых задач в образовании и здравоохранении определили в качестве наименее значимого фактора для эффективности врачебной деятельности информацию, связанную с эмоциональным общением, что и отразилось в одной из симптоматики эмоционального выгорания. Низкая возможность достижения «цели-образа» в сфере здравоохранения по сравнению со сферой образования в ситуации пандемии в силу разнообразных препятствующих обстоятельств [1] могла вызвать более ярко выраженное преобладание ощущения профессиональной неуспешности. Логические рассуждения дают основание предположить, что «эмоциональная холодность» в большей степени обусловлена спецификой именно профессиональной деятельности врача, а оценка профессиональной неуспешности больше детерминирована ситуацией пандемии. Экспликация полученных результатов позволяет осмыслить условия среды, которые могут быть внесубъектными ресурсами, основой профессионального и личностного саморазвития в проблемных ситуациях, поскольку «личность имеет потребности в осознании своей субъектной реальности... и как всякая живая система, стремится к восстановлению своей полноценной функциональности...» [4, с. 12]. Сделанные предварительные выводы необходимо подразумевают дальнейшую эмпирическую верификацию, что в свою очередь предполагает «изменение стратегий исследований, методических приемов, способов интерпретации данных» [21, с. 30], поскольку мы не можем в рамках нашего исследования однозначно отделить влияние самой профессиональной деятельности от влияния ситуации пандемии.

Принципиально важным в контексте нашего исследования является тот факт, что любая экстремальная ситуация помимо угроз предоставляет возможность испытания на стойкость, создает условия принятия ответственности и формирования новых профессиональных и личностных смыслов, и смысл «ради чего» позволяет осуществлять

деятельность определенным образом [1, с. 18]. При этом дополнительные данные о том, что оперативность и достаточность анализа как качества надситуативности отрицательно связаны с редукцией профессиональных обязанностей ($r=-0,292$, $p\leq 0,05$ и $r=-0,327$, $p\leq 0,05$), позволяют говорить об одном из механизмов, связанных с тем, что желание «поберечь» себя и не углубляться в проблемные ситуации партнера (т.е. стремление избежать выгорания) играет реверсивную роль в профессиях типа «человек-человек» и приводит к проявлению одного из симптомов эмоционального выгорания.

Выводы

Выявлены особенности профессионального мышления и эмоционального выгорания в профессиях социономического типа и парциальные связи компонентов профессионального мышления с проявлениями эмоционального выгорания. У педагогов в большей степени выражен надситуативный уровень мышления, связанный с перспективным анализом, мотивацией к самосовершенствованию и творчеству, переосмыслению выполняемой профессиональной деятельности, а у врачей – ситуативный, направленный на решение частных практических задач. Установлены отличия в выраженности разных проявлений эмоционального выгорания у представителей преобразующего и гностического типов труда – у врачей по сравнению с педагогами более высокие показатели неудовлетворенности собой и негативной самооценки собственной компетентности. Показано, что ресурсность профессионального мышления можно рассматривать как показатель, препятствующий эмоциональному выгоранию, что характеризует новизну исследовательского подхода и позволяет обозначить ресурсные функции профессионального мышления, которые проявляются в нижеследующих когнитивно-рефлексивных событиях. Глубокий анализ произошедшей ситуации и аргументация использованных способов действий связаны со сниженным эмоциональным фоном при переживании психотравмирующих ситуаций. Оперативность в сочетании с достаточностью анализа проблемной ситуации положительно сопряжены с сокращением эмоциональных затрат, личностной включенностью в деятельность. Для высокой удовлетворенности собой характерны высокие показатели адекватности, оперативности и достаточности анализа. Глубина анализа может играть ингибиторную функцию, поскольку аффилирована с проявлениями эмоционального выгорания, а метакогнитивные характеристики профессионального мышления тем меньше, чем выше эмоциональная отстраненность от деятельности. Обозначим, что вопрос рассмотрения ресурсности профессионального мышления необходимо предполагает подход к мышлению как метасистеме, а значит, во-первых, заслуживает отдельного внимания использование структурно-функционального анализа, который в дальнейшем позволит устранить имеющийся дисбаланс в рассмотрении мышления на компонентно-элементном и системном уровнях и недостаток позиционирования на метасистемном и компонентно-субсистемном, что присутствует в настоящей публикации. Кроме того, требуется дополнение таким направлением, как генетическое, позволяющим оценить динамику развития отношений исследуемых феноменов на разных этапах профессионализации, чему пока не было уделено должное внимание и что, несомненно, является ближайшей перспективой научных изысканий.

Литература

1. *Асмолов А.Г., Иванников В.А., Магомед-Эминов М.Ш., Гусейнов А.А., Донцов А.И., Братусь Б.С.* Культурно-деятельностная психология в экстремальной ситуации: вызов пандемии. Материалы обсуждения [Электронный ресурс] // Человек. 2020. Том. 31. № 4. С. 7–40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43983480> (дата обращения: 2.02.2021).
2. *Бердяева И.А., Войт Л.Н.* Синдром эмоционального выгорания у врачей различных специальностей // Дальневосточный медицинский журнал. 2012. № 1. С. 117–120.
3. *Бодров В.А.* Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
4. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: «Филинь», 1996. 472 с.
5. *Водопьянова Н.Е.* Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2011. № 2. С. 38–50.
6. Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность: сб. материалов. Т. 1. / Составители: В.В. Рубцов, А.А. Шведовская; ред.: В.В. Рубцов, А.А. Марголис, И.В. Вачков, О.В. Вихристюк, Н.В. Дворянчиков, Т.В. Ермолова, Ю.М. Забродин, Н.Н. Толстых, А.В. Хаустов, А.Б. Холмогорова, А.А. Шведовская. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 480 с.
7. *Гильманов С.А.* Профессиональная специфика понятийного мышления // Образование и наука. 2017. Том 19. № 9. С. 32–51. DOI:10.17853/1994-5639-2017-9-32-51
8. *Гильманшина С.И., Вилькеев Д.В.* Формирование профессионального мышления учителя // Высшее образование в России. 2002. № 5. С. 107–100.
9. *Ениколопов С.Н., Казьмина О.Ю., Воронцова О.Ю., Медведева Т.И., Бойко О.М.* Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 108–126. DOI:10.17759/psyedu.2020120207
10. *Забродин Ю.М.* Психология управления человеческими ресурсами (очерки теории психической регуляции поведения). М.: МГППУ, 2017. 224 с.
11. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Рябухина А.А., Борисов Г.И.* Психологические особенности профессионального развития в поздней зрелости // Образование и наука. 2020. Том 22. № 8. С. 75–107. DOI:10.17853/1994-5639-2020-8-75-107
12. *Карпов А.В.* Метакогнитивная специфика образовательных ситуаций в педагогической деятельности // Мир психологии. 2020. Том 103. № 3. С. 12–23.
13. *Кашапов М.М., Серафимович И.В.* Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 3. С. 43–52. DOI:10.31857/S020595920009326-4
14. *Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Опекина Т.П., Шипова Н.С.* Стресс и совладание в семье в период самоизоляции во время пандемии COVID-19 // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 120–134. DOI:10.17759/sps.2020110409
15. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.* Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971. 112 с.
16. *Козулин А.* Зачем учителям обучаться метакогнитивным навыкам? // Культурно-

- историческая психология. 2021. Том 17. № 2. С. 59–64. DOI:10.17759/chp.2021170206
17. Луковцева З.В. Пандемия COVID-19 как социальный стрессор: факторы психолого-психиатрического риска (по материалам зарубежных исследований) // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 13–25. DOI:10.17759/sps.2020110402
 18. Орел В.Е. Синдром «Психического выгорания» и стилевые особенности поведения и деятельности профессионала // Сибирский психологический журнал. 2006. № 23. С. 33–39.
 19. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 144–146.
 20. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 33–43.
 21. Толстых Н.Н. Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 25–34. DOI:10.17759/chp.2020160103
 22. Шадриков В.Д. Мышление как проблема психологии // Высшее образование сегодня. 2018. № 10. С. 2–11. DOI:10.25586/rnu.het.18.10.p.02
 23. Ясько Б.А. Клиническое мышление в структуре профессионального мышления врача // Южно-российский журнал социальных наук. 2008. № 4. С. 82–91.
 24. Al-Ali T., Akour M.M., Al-Masri E., Mizaghobian A.A.H., Ghaiith S. Psychological Burnout among Professionals Working with Children with Motor Disabilities // Psychology in Russia: State of the Art. 2021. Vol. 14. № 1. P. 69–85. DOI:10.11621/pir.2021.0106
 25. Alkhamees A.A., Assiri H., Alharbi H.Y., Nasser A., Alkhamees M.A. Burnout and depression among psychiatry residents during COVID-19 pandemic // Human Resources for Health. 2021. № 19:46. DOI:10.1186/s12960-021-00584-1
 26. Al-Shami K., Al-Smadi S. The level of burnout among special education teachers compared to teachers working in public school in the province of Irbid in relationship to some variables // Journal of Education. 2020. Vol. 34. № 2. P. 189–226.
 27. Baalen S.V., Carusi A., Sabroe I., Kiely D. A social-technological epistemology of clinical decision-making as mediated by imaging // Journal of Evaluation in Clinical Practice. 2017. Vol. 23. № 5. P. 949–958. DOI:10.1111/jep.12637
 28. Chaukos D., Chad-Friedman E., Mehta D.H., Byerly L., Celik A., McCoy T.H., Denninger J.W. Risk and resilience factors associated with resident burnout // Academic Psychiatry. 2017. Vol. 41. № 2. P. 189–194. DOI:10.1007/s40596-016-0628-6
 29. Haider I.I., Tiwana F., Tahir S.M. Impact of the COVID-19 pandemic on adult mental health // Pakistan Journal of Medical Sciences. 2020. Vol. 36 (COVID19-S4). P. 90–94. DOI:10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2756
 30. Holmes E.A., O'Connor R.C., Perry V.H. et al. Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science // Lancet Psychiatry. 2020. Vol. 6. № 7. P. 547–560. DOI:10.1016/S2215-0366(20)30168-1
 31. Jung C.G. Psychological Types. The Collected Works of C.G. Jung / G. Adler, R.F.C. Hull, C.G. Jung, H.G. Baynes. Great Britain: Princeton University Press, 1971. Vol. 6. 617 p.

32. Liao Y., Zeng Q., Xu Y.C., Yang Q., Ye J. Transforming Practice through Reflection in Patient Education // *Journal of Pharmacy and Pharmacology*. 2018. Vol. 6. P. 1021–1026. DOI:10.17265/2328-2150/2018.12.004
33. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout // *Annual Review Psychol.* 2001. Vol. 52. P. 397–422. DOI:10.1146/annurev.psych.52.1.397
34. McElroy T., Seta J.J. Framing effects: An analytic–holistic perspective // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2003. Vol. 39. № 9. P. 610–617. DOI:10.1016/S0022-1031(03)00036-2
35. Otto M.C.B., Ruysseveldt J.V., Hoefsmit N., Dam K.V. Examining the mediating role of resources in the temporal relationship between proactive burnout prevention and burnout // *BMC Public Health*. 2021. 21:599. DOI:10.1186/s12889-021-10670-7
36. Seriwatana P., Charoensukmongkol P. The effect of cultural intelligence on burnout of Thai cabin crew in non-national airlines moderated by job tenure // *BAC Journal*. 2020. Vol. 40. № 1. P. 1–19.
37. Wink M.N., LaRusso M.D., Smith R.L. Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout // *Psychology in the Schools*. 2021. Vol. 58. № 8. P. 1575–1596. DOI:10.1002/pits.22516
38. Wulff H.R., Pedersen S.A., Rosenberg R. *Philosophy of Medicine – An Introduction*. 2 edition. London: Blackwell Scientific Publications, 1986. 222 p.

References

1. Asmolov A.G., Ivannikov V.A., Magomed-Eminov M.Sh., Guseinov A.A., Dontsov A.I., Bratus' B.S. Kul'turno-deyatelnostnaya psikhologiya v ekstremal'noi situatsii: vyzov pandemii. Materialy obsuzhdeniya [Elektronnyi resurs] [Cultural and activity psychology in an extreme situation: the challenge of a pandemic]. *Chelovek [Human Being]*, 2020. Vol. 31, no. 4, pp. 7–40. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43983480> (Accessed 2.02.2021). (In Russ.).
2. Berdyayeva I.A., Voit L.N. Sindrom emotsional'nogo vygoraniya u vrachei razlichnykh spetsial'nostei [Syndrome of emotional burning out in doctors of various specialties]. *Dal'nevostochnyi meditsinskii zhurnal [Far Eastern medical journal]*, 2012, no. 1, pp. 117–120. (In Russ.).
3. Bodrov V.A. Informacionnyj stress: Uchebnoe posobie dlya vuzov [Information stress]. Moscow: PER SE Publ., 2000. 352 p. (In Russ.).
4. Boiko V.V. Energiya emotsii v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh [The energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. Moscow: «Filin» Publ., 1996. 472 p. (In Russ.).
5. Vodop'yanova N.E. Protivodeistvie sindromu vygoraniya v kontekste resursnoi kontseptsii cheloveka [Counteraction to the burnout syndrome in the context of the human resource concept]. *Vestnik SPbGU. Seriya 16: Psihologiya. Pedagogika [Vestnik SPbSU. Psychology]*, 2011, no. 2, pp. 38–50. (In Russ.).
6. Vyzovy pandemii COVID-19: psikhicheskoe zdorov'e, distantsionnoe obrazovanie, internet-bezopasnost': sb. materialov [Challenges of the COVID-19 pandemic: mental health, distance education, Internet security Vol. 2]. In Rubtsov V.V. (eds.). Moscow: Moscow State University of Psychology & Education Publ., 2020. 480 p. (In Russ.).

7. Gil'manov S.A. Professional'naya spetsifika ponyatiinogo myshleniya [Professional Specificity Of Conceptual Thinking]. *Obrazovanie i nauka [The Education and Science Journal]*, 2017. Vol. 19, no. 2, pp. 32–51. DOI:10.17853/1994-5639-2017-9-32-51 (In Russ.).
8. Gil'manshina S.I., Vil'keev D.V. Formirovanie professional'nogo myshleniya uchitelya [Formation of the teacher's professional thinking]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, 2002, no. 5, pp. 107–100. (In Russ.).
9. Enikolopov S.N., Kaz'mina O.Yu., Vorontsova O.Yu., Medvedeva T.I., Boiko O.M. Dinamika psikhologicheskikh reaktzii na nachal'nom etape pandemii COVID-19 [Dynamics of Psychological Reactions at the Start of the Pandemic of COVID-19]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 108–126. DOI:10.17759/psyedu.2020120207 (In Russ.).
10. Zabrodin Yu.M. Psikhologiya upravleniya chelovecheskimi resursami (oчерki teorii psikhicheskoi regulyatsii povedeniya [Psychology of human resource management (essays on the theory of mental regulation of behavior)]. Moscow: Moscow State University of Psychology & Education Publ., 2017. 224 p. (In Russ.).
11. Zeer E.F., Symanyuk E.E., Ryabukhina A.A., Borisov G.I. Psikhologicheskie osobennosti professional'nogo razvitiya v pozdnei zrelosti [Psychological Peculiarities Of Professional Development In Late Adulthood]. *Obrazovanie i nauka [The Education and Science Journal]*, 2020. Vol. 22, no. 8, pp. 75–107. DOI:10.17853/1994-5639-2020-8-75-107 (In Russ.).
12. Karpov A.V. Metakognitivnaya spetsifika obrazovatel'nykh situatsii v pedagogicheskoi deyatel'nosti [Metacognitive specificity of educational situations in pedagogical activity]. *Mir psikhologii [World of psychology]*, 2020. Vol. 103, no. 3, pp. 12–23. (In Russ.).
13. Kashapov M.M., Serafimovich I.V. Nadsituativnoe myshlenie kak kognitivnyi resurs sub"ekta v usloviyakh professionalizatsii [Supra-Situational Thinking As Person's Cognitive Resource In The Context Of Professionalization]. *Psikhologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 2020. Vol. 41, no. 3, pp. 43–52. DOI:10.31857/S020595920009326-4 (In Russ.).
14. Kryukova T.L., Ekimchik O.A., Opekina T.P., Shipova N.S. Stress i sovladanie v sem'e v period samoizolyatsii vo vremya pandemii COVID-19 [Stress and Coping in a Self-Isolated Family during COVID-19 Pandemic]. *Social'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2020. Vol. 11, no. 4, pp. 120–134. DOI:10.17759/sps.2020110409 (In Russ.).
15. Kulyutkin Yu.N., Sukhobskaya G.S. Individual'nye razlichiya v myslitel'noi deyatel'nosti vzroslykh uchashchikhsya [Individual differences in the mental activity of adult students]. Moscow: Pedagogika, 1971. 112 p. (In Russ.).
16. Kozulin A. Zachem uchitelyam obuchat'sya metakognitivnym navykam? [Why Teachers Need Metacognition Training?]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 2, pp. 59–64. DOI:10.17759/chp.2021170206 (In Russ.).
17. Lukovtseva Z.V. Pandemiya COVID-19 kak sotsial'nyi stressor: faktory psikhologo-psikhiatricheskogo riska (po materialam zarubezhnykh issledovaniy) [The COVID-19 Pandemic as a Social Stressor: Psychological and Psychiatric Risk Factors (Based on Foreign Studies)]. *Social'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2020. Vol. 11, no. 4, pp. 13–25. DOI:10.17759/sps.2020110402 (In Russ.).
18. Orel V.E. Sindrom «Psikhicheskogo vygoraniya» i stilevye osobennosti povedeniya i deyatel'nosti professionala [Syndrome Of «Mental Burning-Out» And Behavior And Activity

- Style Features Of Professional]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal [Siberian Journal Of Psychology]*, 2006, no. 23, pp. 33–39. (In Russ.).
19. Osipova E.K. Struktura pedagogicheskogo myshleniya uchitelya [The structure of the teacher's pedagogical thinking]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii]*, 1987, no. 5, pp. 144–146. (In Russ.).
 20. Pryazhnikov N.S., Ozhogova E.G. Emotsional'noe vygoranie i lichnostnye deformatsii v psikhologo-pedagogicheskoi deyatel'nosti [Emotional burnout and personal deformations in psychological and pedagogical activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya [MSU Vestnik]*, 2014, no. 4, pp. 33–43. (In Russ.).
 21. Tolstykh N.N. Sotsial'naya psikhologiya razvitiya: integratsiya idei L.S. Vygotskogo i A.V. Petrovskogo [Social Psychology of Development: Integrating the Ideas of L.S. Vygotsky and A.V. Petrovsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 25–34. DOI:10.17759/chp.2020160103 (In Russ.).
 22. Shadrikov V.D. Myshlenie kak problema psikhologii [Thinking as a problem of psychology]. *Vysshee obrazovanie segodnya [Higher education today]*, 2018, no. 10, pp. 2–11. DOI:10.25586/rnu.het.18.10.p.02 (In Russ.).
 23. Yas'ko B.A. Klinicheskoe myshlenie v strukture professional'nogo myshleniya vracha [Clinical thinking in the structure of a doctor's professional thinking]. *YUzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk [South Russian Journal of Social Sciences]*, 2008, no. 4, pp. 82–91. (In Russ.).
 24. Al-Ali T., Akour M.M., Al-Masri E., Mizaghobian A.A.H., Ghaith S. Psychological Burnout among Professionals Working with Children with Motor Disabilities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2021. Vol. 14, no. 1, pp. 69–85. DOI:10.11621/pir.2021.0106
 25. Alkhamees A.A., Assiri H., Alharbi H.Y., Nasser A., Alkhamees M.A. Burnout and depression among psychiatry residents during COVID-19 pandemic. *Human Resources for Health*, 2021, no. 19:46. DOI:10.1186/s12960-021-00584-1
 26. Al-Shami K., Al-Smadi S. The level of burnout among special education teachers compared to teachers working in public school in the province of Irbid in relationship to some variables. *Journal of Education*, 2020. Vol. 34, no. 2, pp. 189–226.
 27. Baalen S.V., Carusi A., Sabroe I., Kiely D. A social-technological epistemology of clinical decision-making as mediated by imaging. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 2017. Vol. 23, no. 5, pp. 949–958. DOI:10.1111/jep.12637
 28. Chaukos D., Chad-Friedman E., Mehta D.H., Byerly L., Celik A., McCoy T.H., Denninger J.W. Risk and resilience factors associated with resident burnout. *Academic Psychiatry*, 2017. Vol. 41, no. 2, pp. 189–194. DOI:10.1007/s40596-016-0628-6
 29. Haider I.I., Tiwana F., Tahir S.M. Impact of the COVID-19 pandemic on adult mental health. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 2020. Vol. 36 (COVID19-S4), pp. 90–94. DOI:10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2756
 30. Holmes E.A., O'Connor R.C., Perry V.H. et al. Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *Lancet Psychiatry*, 2020. Vol. 6, no. 7, pp. 547–560. DOI:10.1016/S2215-0366(20)30168-1
 31. Jung C.G. Psychological Types. The Collected Works of C.G. Jung. G. Adler, R.F.C. Hull, C.G. Jung, H.G. Baynes. Great Britain: Princeton University Press, 1971. Vol. 6. 617 p.

Серафимович И.В.
Ресурсность профессионального мышления и
эмоциональное выгорание в профессиях
социономического типа
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 56–72.

Serafimovich I.V.
Potential of Professional Thinking and Emotional Burnout
in the Professions of Socioeconomic Type
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 56–72.

32. Liao Y., Zeng Q., Xu Y.C., Yang Q., Ye J. Transforming Practice through Reflection in Patient Education. *Journal of Pharmacy and Pharmacology*, 2018. Vol. 6, pp. 1021–1026. DOI:10.17265/2328-2150/2018.12.004
33. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout. *Annual Review Psychol*, 2001. Vol. 52, pp. 397–422.
34. McElroy T., Seta J.J. Framing effects: An analytic–holistic perspective. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2003. Vol. 39, no. 9, pp. 610–617. DOI:10.1016/S0022-1031(03)00036-2
35. Otto M.C.B., Ruysseveldt J.V., Hoefsmit N., Dam K.V. Examining the mediating role of resources in the temporal relationship between proactive burnout prevention and burnout. *BMC Public Health*, 2021. 21:599. DOI:10.1186/s12889-021-10670-7
36. Seriwatana P., Charoensukmongkol P. The effect of cultural intelligence on burnout of Thai cabin crew in non-national airlines moderated by job tenure. *BAC Journal*, 2020. Vol. 40, no. 1, pp. 1–19.
37. Wink M.N., LaRusso M.D., Smith R.L. Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, 2021. Vol. 58, no. 8, pp. 1575–1596. DOI:10.1002/pits.22516
38. Wulff H.R., Pedersen S.A., Rosenberg R. *Philosophy of Medicine – An Introduction*. 2 edition. London: Blackwell Scientific Publications, 1986. 222 p.

Информация об авторах

Серафимович Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, проректор, ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования» (ГАУ ДПО ЯО ИРО); доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» (ФГБОУ ВО ЯрГУ им. П.Г. Демидова), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Information about the authors

Irina V. Serafimovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Vice-principal, State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region Educational Development Institute; Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology of P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Получена 12.05.2022
Принята в печать 21.03.2023

Received 12.05.2022
Accepted 21.03.2023

English Language Teachers' Professional Development Needs in Ethiopia

Mohammed K. Abrar

Addis Ababa Science and Technology University, Addis Ababa, Ethiopia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5188-5417>, email: kedirabrar@yahoo.com

The purpose of this study was to investigate the ongoing professional development needs of English language teachers in primary school. A mixed methods design was employed in the study. The participants were sixty-four primary school English language teachers. They were selected randomly from six elementary schools. A survey and an interview were used to collect data. All the teachers took part in the survey. Additionally, eight of them were observed while teaching in the classroom. Furthermore, six trainers participated in key informant interviews and focus group discussions. The results of the survey show that the majority of teachers estimate their speaking and reading skills at an intermediate level, and there is a moderate significant correlation between teachers' evaluations of speaking and reading skills. Based on the interview results, qualitative data were collected and analyzed to corroborate the survey findings. The themes were categorized and interpreted. It was revealed that the teachers have severe needs for English language proficiency and must continuously develop their pedagogical and subject-matter knowledge. On the basis of the findings, suggestions were made to the ministry of education to prepare professional development activities based on the teachers' needs.

Key words: the English language, needs, teachers, professional development, teaching methods.

For citation: Abrar M.K. English Language Teachers' Professional Development Needs in Ethiopia. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 73–84. DOI:10.17759/psyedu.2023150105.

Потребности в профессиональном развитии учителей английского языка в Эфиопии

Абрар М.К.

Аддис-Абебский научно-технический университет, Аддис-Абеба, Эфиопия.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5188-5417>, email: kedirabrar@yahoo.com

В настоящем исследовании изучались текущие потребности в профессиональном развитии учителей английского языка в начальной школе. В исследовании применялся комплекс методик. Участниками стали шестьдесят четыре учителя английского языка начальных классов. Они были выбраны случайным образом из шести начальных школ. Для сбора данных использовались опрос и интервью. В опросе приняли участие все учителя. Кроме того, восемь из них находились под наблюдением во время обучения в классе. Кроме того, шесть инструкторов приняли участие в интервью и обсуждениях в фокус-группах. Результаты опроса показывают, что большинство учителей оценивают свои навыки говорения и чтения на среднем уровне, при этом между оценками учителями навыков говорения и чтения наблюдается умеренная значимая корреляция. По завершении интервью были собраны и проанализированы качественные данные для подтверждения результатов исследования, что позволило установить, что учителя имеют острые потребности в овладении английским языком и должны постоянно развивать свои педагогические и предметные знания. На основе полученных данных в министерство образования были внесены предложения по подготовке мероприятий по повышению квалификации с учетом потребностей учителей.

Ключевые слова: английский язык, потребности, учителя, профессиональное развитие, методы обучения.

Для цитаты: *Абрар М.К.* Потребности в профессиональном развитии учителей английского языка в Эфиопии // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 73–84. DOI:10.17759/psyedu.2023150105

Introduction

Effective instruction is crucial to the success of the English language. It includes a range of instructional techniques that adapt to the learning styles, interests, and skill levels of the pupils. With specific reference to EFL (English as a foreign language) teachers, A.Safaie, et.al [30] argued that the only choice English language teachers have if they want to be really qualified and professional for the great task of teaching English is to equip themselves with subject and pedagogic knowledge. Similarly, G. Maggioli [10] explains that ongoing professional development is needed for second language teachers to help their students develop proficiency in the target language and an understanding of the cultures associated with that language. However, in Ethiopia, research findings indicate tremendous achievement has materialized in terms of quantitative expansion, while poor quality of education and low student achievement remain the main challenges of the Ethiopian education system (MoE [21]; K.Tessema [33]). The Ministry also mentioned the weaknesses in teacher performance as a principal factor, such as lack of content knowledge, poor implementation of active learning, a lack of professional commitment, and lack of interest (A. Eyasu et.al. [12]; A.Workneh and W.Tassew,[36]). Thus, the Teacher Development Program (TDP) was developed to curb this flaw. The Ministry also launched the General Education Quality Improvement Package with similar aims to the TDP (MoE [22]). English as a Foreign Language Education is very important in the GEQIP. Many English teachers are provided with training (ELIP) to improve their English language proficiency in a tailor-made process known by the MoE as the 'Cascade Model'. The guidelines for continuous professional development (MoE [24]) were also introduced to the schools by central reform planners, following a top-down approach. Hence, this research intends to examine primary EFL teachers' in-service training needs.

The objectives of this study were:

- to assess the continuous professional development needs of primary EFL teachers in their teaching-learning context,
- to assess teachers' self-perceived English language proficiency in speaking and reading.

Review of Literature

Continuous professional development

Academics talk about professional development, which is any effort to advance teachers' knowledge both during and beyond the early stages of preparation (A.Craft [7]; K. Johnson & P.Golombek [17]). But it's generally accepted that professional development comprises initiatives taken by practitioners after they finish their teacher preparation (S.Shawer, [31]). Because it guarantees that teachers continue to be competent in their field, ongoing professional development is crucial. It is a continuous process that lasts during the whole aprofessional career. According to P. Kelly [18], these actions are meant to lead to an ongoing teacher learning process that would help teachers become experts. Professional development is now viewed in the field of the English language teaching as a highly critical process, rather than as the idea of a collection of skills. J. Richard & T. Farrell [29] developments in the profession might cause teachers' knowledge, skills, and credentials to become antiquated. Thus, it appears that teachers frequently engage in a range of activities to advance their careers.

Professional development components

In-service training can be placed into two categories. One is updating. It focuses on subject knowledge and pedagogy to improve classroom practice. The other is upgrading, which is the process by which teachers can choose to participate in additional study outside their regular work as teachers at appropriate times in their career (MoE [23]). EFL teachers have distinct characteristics in terms of the nature of the subject, the content of teaching, the teaching methodology, teacher–learner relationships, and contrasts between native and non-native speakers (S. Borg, [5]). According to J. Richards and T. Farewell [29], professional development can take place at the individual, collegial, group, and institutional levels, as shown in Table 1.

Table 1

Activities for teacher development

Individual	One-to-one	Group-based	Institutional
Self-monitoring Journal writing Critical incidents Teaching portfolios Action research	Peer-coaching Peer observation Critical friendships Action researches Critical incidents Team teaching	Case studies Action research Journal writing Teacher support groups	Workshops Action research Teacher support groups

Authors such as D. Sparks & S. Loucks-Horsley [32] present five models of staff development: individually-guided staff development, observation, involvement in a development process, training, and inquiry. Individually-guided staff development refers to a process through which teachers plan for and pursue activities they believe will promote their own learning. The observation model provides teachers with objective data and feedback regarding their classroom performance. This process may in itself produce growth, or it can provide information that may be used to select areas for growth. Involvement in a development process engages teachers in developing curriculum, designing programs, or engaging in a school improvement process to solve general or particular problems. The inquiry model requires that teachers identify an area of instructional interest, collect data, and make changes in their instruction based on an interpretation of those data. Furthermore, the teacher training model entails teachers acquiring knowledge or skills through appropriate individual or group instruction. It is also recommended that 'teachers' professional development must be systematically planned, supported, funded, and researched to guarantee the effectiveness of this process' (E. Reimers [35]).

Method

A mixed-methods design was employed in the study to get a complete picture of the teachers' experiences under investigation. Thus, primary school the English language teachers participated in the survey and interview, eight of them were observed while delivering lessons in the classroom. Additionally, the English language trainers participated in key informant interviews and focus group discussions.

The focus group participants were tape-recorded during the discussion. The recordings of the focus groups and interviews were transcribed and subjected to various stages of analysis. A preliminary analysis was carried out to acquire a general understanding of the data and consider its significance (open codes). After that, a further in-depth analysis was conducted, and the data was separated into units or segments that indicated certain participant thoughts, attitudes, and experiences (axial codes). After the analysis was complete, a list of subjects was created, and the subjects were organized into major finding categories. Then these categories were analyzed to determine the interconnectedness of the issues and conditions that may have given rise to them.

Eight primary school English language teachers were randomly observed while teaching English in the classroom. The purpose of the observation was to corroborate the survey, focus group discussion, and interview results by looking at the real-life situations of the teachers' practices. Each session was taped and transcribed. The transcriptions of the lesson were rated by two raters (ELT experts) using rubrics developed from the relevant literature. Finally, based on the themes, the quantitative and qualitative data were analyzed.

Results

The present study employed Butler survey instruments (Appendix B) to get answers for the participant teachers' (primary schools EFL teachers) self-perceived English language proficiency in speaking and reading skills. The results are presented in Table 2. As can be seen from Table 2, 34.37 % of the

respondents rated their perceived speaking proficiency level as 4. This means that the teachers represent themselves as being able to express themselves using simple language, but they make mistakes and express themselves at a normal speed. Some participants (20.3%) rated their perceived speaking proficiency as level 5, which denotes that they generally perceive themselves as fluent, but occasionally have minor pauses when they search for the correct manner of expression.

Table 2

**Frequency and pearson correlation statistics of self-perceived speaking and reading skills
 (N=64)**

Levels	Speaking Frequency (%)	Reading Frequency (%)
1.0	1 (1.56)	1 (1.56)
1.5	0 (0)	3 (4.68)
2.0	5 (7.8)	3 (4.68)
2.5	3 (4.68)	2 (3.12)
3.0	8 (12.49)	11 (17.18)
3.5	2 (3.12)	16 (25)
4.0	22 (34.37)	14 (21.87)
4.5	6 (9.37)	6 (9.37)
5.0	13 (20.3)	0 (0)
5.5	4 (6.25)	2 (3.12)
6.0	0 (0)	6 (9.37)
Total	64 (100.0)	64 (100.0)

Only 12.49% of the participants leveled their proficiency at 3, which denotes that they observed themselves as being able to express themselves using simple expressions even though they made mistakes and paused to express complex ideas. 6.25 percent leveled themselves as they were fluent, but occasionally had minor pauses in search of the correct manner of expression (level 5.5). However, some teachers (14.04%) rated their proficiency in speaking less than level 3.

Regarding reading, 25% of the teachers rated their proficiency level between levels 3 and 4; this implies that the participants see themselves as able to understand the main point(s) of a short passage written in ordinary English with some assistance from a dictionary and grammar book. 17.18% of the participants saw their reading skills as level 3. The teachers represent themselves as being able to understand the main points of a short passage written in ordinary English if they can have some assistance, such as the use of a dictionary and a grammar book, although there are usually some parts that remain unclear to them.

21.87 percent of the respondents perceived that they read and understood most of what is written in regular English texts, depending on the genre of the texts; they may encounter some unclear words and may need to consult a dictionary in order to comprehend the texts (level 4). 9.37 percent of the teachers leveled themselves between levels 4 and 5, which means the respondents saw themselves as being able to read nearly everything with ease. However, some (14.04%) respondents rated their levels below 3.

Pearson correlation coefficient was also calculated to observe the relationship between perceived English language proficiency skills. Statistical analysis shows that there is a significant relationship between teachers' evaluations of speaking and reading skills ($r=0.48$, $p < 0.05$).

Focus group discussion and interviews

The results of the focus group discussions and key informant interviews suggested that continuing professional development has a wide range of effects on the teachers' pedagogic and subject knowledge.

Teaching Methodology

The participants affirm the necessity for teaching methods for Ethiopian English teachers, who are the most crucial stakeholders in helping students meet their needs. These feelings are summed up in the words of one participant: "ELT professional development gives advantages for trainees to enhance their quality of education beyond their pre-service training." (P1). The interviewees also discuss the importance of professional development, which is consistent with the viewpoints expressed by the participants in the previous section. "The other one that is very crucial to professional development is the methodology; "It highly affects their pedagogical skills" [R3]. Thus, enrolling teachers full-time will offer them the chance to concentrate all of their time on introducing their students to language theory and the theory of language instruction, so they can arm themselves with the most recent instructional techniques.

Improve students' achievement

One of the statements sums up the effect of professional development on students' achievement in such a way that it is reflected in classroom teaching. "Having a proper training, especially in ELT, will affect what we actually do or what we make our students do in the classroom" (FGP2).

Similarly, another interviewee stated, "Of course; for example, it can affect people both positively and negatively." "If the teachers receive good education, in return they are going to teach the students in a way that enables their students to learn" [R2].

English teachers need to participate in vertical and horizontal trainings. One of the interviewees' statements can be used to sum up the participants' worries. "If you do that at the elementary level, it is very important to have training to teach the language effectively and to promote students' achievement" (R1).

Teaching skills

As one participant, echoing the necessity of teaching skills shared by the participants, states, "We know teaching is both an art and science. Therefore, a teacher is expected to have good communication skills, for example, having a good rapport with his/her students, etc. (P3).

It is also discussed that teaching is an art that is endowed by nature and developed through experience, as: "It is very important for teachers to have professional development that is related to students and how they deal with them in the classroom" (R1). It reflected that the English language professional development is intended to benefit teachers in resolving ongoing issues in the teaching-learning process. Teachers become aware of the language that is used in the classroom, which encourages students to actively engage in the learning process.

Materials' contents

The participants agreed that professional development allows English teachers to contextualize the contents of their teaching materials. The participants' statements can be summarized as follows: "It is critical to have teachers who can make adjustments to adapt your knowledge of teaching material

locally...(R1). This indicates that the training that teachers receive allows them to prepare materials considering the realities and observing the contexts; this motivates students to learn effectively and acquire the subject knowledge and language skills needed.

Subject knowledge

The participants noted that these teachers are teaching in a situation where they lack context and adequate content knowledge. For instance, one of the discussants expresses his views as follows: "Teachers need basically subject area knowledge. "We need to be effective and competent in the subject that we teach" (R2). It is clear that our English teachers have deficiencies in the language and professional skills, it will be mandatory to get continuous professional development. Teachers must, without a doubt, be proficient in the language. It is not possible to send all teachers abroad because the country's economy does not allow it, but some professionals can come and provide training and life experiences in various centers.

Classroom observation results

The observed teachers conducted English classes in accordance with the contents provided in the students' texts, though there was a disparity in implementing the activities. The teachers used both English and Amharic in different proportions depending on their efficiency. While teachers 01, 03, and 05 used more English than Amharic, teachers 02 and 06 hardly used English except to read the expressions in the text. Teachers 04, 07, and 08 were using limited target languages during the lesson. What was common for all the teachers was their overdependence on the students' text books.

Although literature supports the use of textbooks as they provide teachers and learners with a structure for teaching and learning, methodological support, and opportunities for revision and preparation (I. McGrath [18]), the obsessive use of textbooks deskills teachers. If teachers primarily use textbooks as their primary source of material, and if they rigorously follow the pages and activities in order, they become technicians whose sole role is to teach things created by others (Richards, J. [19]). Such kinds of approaches do not promote students' learning because each student's attention, interest, motivation, pace, and physiological and psychological needs are unique. To meet their requirements, they must be treated as individuals. Teachers should always consider their differences while organizing lessons, and teachers are expected to compensate for the mismatch (C. Angeliki [2]). The teachers were reading and writing about every activity using the material. The teachers' English language abilities seem to show a lack of exposure to and experience with specific (tailored) ongoing professional development activities. As a result, the observed teachers faced difficulties in implementing teaching methods that best suited the skills they taught students in order to improve their performance.

The teachers also observed difficulties in using the target language. For instance, according to D. Nunan [34], the measurement of the success of language learning is based on the learners' ability to carry out a conversation. Speaking is seen as the benchmark of students' success in their language learning. This success refers to someone's ability to use English accurately and fluently to communicate with other speakers and to achieve practical goals in communication

Discussion

As can be seen from Table 2, the teachers perceive themselves as being able to smoothly express themselves at near normal speed but may have to slow down when expressing complex ideas and less common small expressions. When compared to reading proficiency level, it shows that more teachers

believe their speaking proficiency level is lower than expected. However, in the classroom, the teachers were seen as more dependent on the textbooks and using more Amharic expressions.

The findings depict that the teachers have a high intermediate level of language proficiency, which means they perceive themselves to have a good command of English, which contradicts the trainers' and principals' interview results. On the whole, the findings support A. Wulyani's [37] finding that Indonesian EFL teachers tended to overestimate their own overall English language proficiency. However, the result contrasts with W. Getachew. M. Eba and T. Zeleke's [14] study shows that primary school EFL teachers did not perform the minimum requirements that were expected of them as English language teachers. Similarly, N. Dereje's [9] findings reveal that primary EFL teachers' English language proficiency and English teaching skills are weak. Thus, research findings in Ethiopia about primary EFL teachers' language proficiency and teaching skills do not also verify the results of the teachers' rated self-perceived English language proficiency levels (N. Dereje [9]; K. Huege et.al [16]; and T. Negash [26]). The results of classroom observations depicted that the teachers were highly dependent on the textbooks, which seemed to show their limited ability to use the target language when delivering lessons in the classroom. The findings confirm J. Miller's [20] argument that teachers with low levels of proficiency are more dependent on teaching resources like textbooks and less likely to be creative.

Teachers attend professional development events for a variety of reasons, including expanding their knowledge and acquiring new skills (K. Bailey et.al. [3]). According to A. Murray [25], both experienced and novice teachers find encouragement and motivation in learning about new strategies and methodologies to empower them when it comes to teaching English as a second language. English language teachers are more likely to experiment with the most recent advancements in educational technology and language teaching theories with their students (D. Allwright [1]), allowing them to continue to develop in the adaptation and application of their art and craft, which is crucial for their professional development. Teachers need to deepen their understanding of the theories underpinning learning and teaching practices. This is achieved through continuous professional development. Freeman's definition explains that "professional development is a strategy of influence and indirect intervention that works on complex, integrated aspects of teaching; these aspects are idiosyncratic and individual. The purpose of development is for the teacher to generate change through increasing or shifting awareness. Similarly, P. Ur [34] describes teacher development as the means through which teachers learn about their profession by reflecting on their own classroom experiences. The more teachers develop their teaching ability, the more confident they will become in their teaching.

When teachers are professionally developed, they are always aspiring to different ways of teaching strategies, assessing students, and managing classroom activities that produce fruitful learning. For instance, J. Richards [28] argues that teacher performance can be influenced by student learning and that exemplary teachers familiarize themselves with student behavior, devise teaching practices based on this knowledge, and keep students engaged during lessons. A. Craft [8] asserts that if schools are about promoting the learning of pupils in a changing world, then education professionals' continuing learning throughout their career is essential. Trying out new ideas in the classroom has the additional benefit of making the activity of teaching much more interesting. Having an exploratory attitude towards teaching helps prevent the feeling of being stuck in a rut, that is, working on the same teaching points in the same way year after year. Scholars (P. Earley and V. Porritt [11]) have argued

that improving student outcomes and students' needs is the primary purpose of continuous professional development. Teachers' training has a direct impact on students because teaching is a reflection of behaviors learned through training. The teacher must believe that the change will improve teaching, ease some teaching tasks, and improve student learning, as well as consider the school culture in addition to the curriculum (G. Fekede [13]). Therefore, professional development paves ways for teachers to localize and adapt materials to suit the targeted classroom context. It also helps teachers develop their own teaching materials.

The participants pointed out that professional development creates the opportunity to develop and sustain a positive attitude towards the activity of teaching. J. Richard & T. Farrell [29] discuss how teachers' knowledge, skills, and qualifications sometimes become outdated as a result of changes in the field. Teaching is both an art and a science; the art is endowed by nature and developed through experience, but the science is what teachers learn, and it changes over time, so teachers are expected to be competent and up to date with the dynamism of science.

Conclusions

Professional development includes teaching strategies, styles, and identifying what students lack and have so that it benefits both the teachers and students. It is understood as improving skills in related contexts and as lifelong development or growth because context-related continuous professional development (CPD) is perceived to be developing skills that are applicable to the teaching context and that help teachers perform effectively within the working environment (R. Bolam [4]). CPD, on the other hand, is thought to last throughout a teacher's career, from beginning to end (M. Gravani & P. John [15]). Continuous professional development is an important tool for the English language teachers to learn for interest, staying current, and profession. It ensures that teachers maintain and enhance the knowledge and skills they need to deliver a professional service to the students and improve their achievement. Thus, the government should restructure predesigned trainings for the English language teachers in accordance with the different and specific needs of teachers in terms of knowledge of subject and teaching strategies, methods, and skills, as well as students' needs. Attention should be paid to activating effective methods and instruments for evaluating current and future programs before, during, and after their implementation. Finally, further research is recommended to find out the further impacts of professional development in the teaching and learning of English.

References

1. All Wright D. Developing principles for practitioner research: The case of exploratory Practice. *The Modern Language Journal*. 2005. Vol. 89, no.3, pp. 353-366. DOI:10.1111/j.1540-4781.2005.00310.x
2. Angeliki C. The Role and use of course books in EFL, 2011. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524247> (Accessed 23.02.2020).
3. Bailey K. M., Curtis A., Nunan, D. Pursuing professional development: The self as source. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.
4. Bolam R. Emerging policy-trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 2000.

5. Borg S. Conditions for teacher research. *English Teaching Forum*, 2006. Vol. 4, no. 44, pp. 2227. DOI:10.1080/13674580000200113.
6. Butler Y.G. What level of English proficiency do primary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan, 2004.
7. Craft A. *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Rutledge Famer: London; New York, 1996.
8. Craft A. *Continuing Professional Development: A practical guide for teachers and schools*. London: Rutledge Falmer, 2000.
9. Dereje N. *Teaching in Ethiopia. Policy and practice*. (unpublished Ph.D Thesis). Addis Ababa University, 2012.
10. Diaz-Maggioli G. Professional development for language teachers. *Eric Digest*. Center for Applied Linguistics, 2003. Available at: <http://cal.org/resources/digest/0009diaz.html> (Accessed 3.1.2019)
11. Earley P. and Porritt V . Evaluating the impact of professional development: The need for a student-focused approach. *Professional Development in Education*, 2014.
12. Eyasu et al . Policy Debate in Ethiopian Teacher Education: Retrospection and Future Direction. *International Journal of Progressive Education*, 2017. Vol. 13(3) pp. 61-70
13. Fekede G. Professional Learning of Teachers in Ethiopia: Challenges and Implications for Reform, 2014. Available at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss5/1>
14. Getachew W. Eba M. & Zeleke T. Primary EFL Teachers' professional development needs in Benishangul Gumuz regional state, 2019. *International Journal of Management, Technology and Engineering*. Vol.9 (2). P.1029.
15. Gravani M. N. & John P. D. "Them and us": Teachers and tutors' experiences of a "new" professional development course in Greece. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2005. Vol.35 (3), 303-319. (Accessed 3.1.2019)
16. Heugh K. et al. Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia Commissioned by the Ministry of Education: Final Report. Addis Ababa: Ministry of Education, 2007.
17. Johnson K. E., Golombek P. R. *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. New York, NY: Routledge, 2011.
18. Kelly P. What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 2006. Vol. 32(4), pp. 505-519. DOI:10.1080/03054980600884227.
19. McGrath I. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.
20. Miller J. Social Languages & Schooling: The Uptake of sociocultural perspectives in schools'. In Hawkins M. (ed.), *Language Learning & Teacher Education*, 2006.
21. Ministry of Education. *Continuous Professional Development for Primary And Secondary School Teachers, Leaders and Supervisors in Ethiopia: The Framework*. Addis Ababa: Ministry of Education, 2009.
22. Ministry of Education. *Education Sector Development Program III (ESDP-III). Programme Action Plan (PAP)*. Unpublished. Addis Ababa: Federal Democratic Republic of Ethiopia, 2005. 2005/06- 2009/10
23. Ministry of Education. *Teacher Education System Overhaul (TESO)*, 2003. Hand book. www.tei.edu.et. (Accessed 3.1.2019)

24. Ministry of Education. Continuous Professional Development (CPD) Guideline: Professional Ethic, Counseling and Mentoring, Using Active Learning Metrology". Addis Ababa: Ethiopia, 2004.
25. Murray A. Empowering teachers through professional development. English Teaching Forum, 2010.
26. Negash T. Education in Ethiopia: From crisis to the brink of collapse. Discussion Papers 33, Uppsala: Nordic Africa Institute, 2006.
27. Nunan D. Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
28. Richards J. C. Competence and performance in language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011.
29. Richards J. C., Farrell T. S. Professional development for language teachers. *Strategies for teacher learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005.
30. Safie A. et al. The Erosion of EFL Teachers' Content and Pedagogical- Content Knowledge throughout the Years of Teaching Experience, 2014. Available at: www.sciencedirect.com. (Accessed 7.8.2020).
31. Shawer S. Classroom-level teacher professional development and satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum development. *Professional Development in Education*, 2010. Vol. 36(4), pp. 597-620. DOI:10.1080/19415257.2010.489802.
32. Sparks D., Loucks-Horsley S. Five models of staff development for teachers, 2003.
33. Tessema K.. Contradictions, challenges, and chaos in Ethiopian teacher education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2006. Available at: <http://www.jceps.com/> (Accessed 7.8.2020)
34. Ur P. A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
35. Reimers E. Teacher professional development: An international review of the literature, 2003. Available at: <http://www.unesco.org/liep>. (Accessed 3.5.2021).
36. Workneh A & Tassew W. Teacher Training and Development in Ethiopia Improving Education Quality by Developing Teacher Skills, Attitudes and Work Conditions. Young Lives, 2013. Oxford Department of International Development.
37. Wulyani A. Professional development of English language teachers in Malang Indonesia: Institutional and Individual perspectives. Unpublished PHD thesis. Victoria University of Wellington, 2017.

Information about the author

Abrar K. Mohammed, MA in TEFL, Lecturer, Addis Ababa Science and Technology University, Addis Ababa, Ethiopia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5188-5417>, email: kedirabrar@yahoo.com

Информация об авторе

Мохаммед К. Абрар, магистр преподавания английского языка как иностранного, преподаватель, Аддис-Абебский научно-технический университет, Аддис-Абеба, Эфиопия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5188-5417>, email: kedirabrar@yahoo.com

Appendix A

The level descriptions to each macro skill domain are:

Level 1 = extremely limited ability	Level 1.5 = low beginner
Level 2 = mid beginner	Level 2.5 = high beginner
Level 3 = low intermediate	Level 3.5 = mid intermediate
Level 4 = high intermediate	Level 4.5 = low advanced
Level 5 = mid advanced	Level 5.5 = high advanced
Level 6 = native like proficiency	

Speaking

- Level 1: I can speak using only short question-and-answer patterns, such as “How are you?” “I am fine, thank you.”
- Level 2: I can participate in a simple conversation on familiar everyday topics at slower than normal speed. I must frequently pause during conversation.
- Level 3: I can express myself using simple language but make mistakes and pause a lot when I try to express complex ideas.
- Level 4: I can effortlessly express myself at near normal speed. Occasionally, I have to slow down when expressing complex ideas and less common expressions.
- Level 5: I am generally fluent, but occasionally have minor pauses when I search for the correct manner of expression.
- Level 6: I have native-like fluency.

Reading

- Level 1: I can recognize a limited number of high frequency written words and understand English signs used on the street.
- Level 2: I can understand simple directions and statements in short passages if they are written in simple sentences.
- Level 3: I can understand the main point(s) of a short passage written in ordinary English if I can have some assistance, such as the use of a dictionary and a grammar book, although there are usually some parts that remain unclear to me.
- Level 4: I can read and understand most of what is written in regular English texts, although depending on the genre of the texts, I may encounter some unclear words and may need to consult a dictionary in order to comprehend the texts.
- Level 5: I can read nearly everything with ease, although it is still slower for me to read in English than in Amharic. I occasionally may encounter some unfamiliar words and expressions.
- Level 6: I can read various kinds of English texts at a normal speed and with ease, just like I read in Amharic.

Получена 29.12.2022

Принята в печать 21.03.2023

Received 29.12.2022

Accepted 21.03.2023

Beliefs and Practices: Relationship in Using ICTs for Self-initiated Professional Development

Mitiku G. Tessema

Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia

ORCID://orcid.org/0000-0003-3144-4416, e-mail: mandella2006@gmail.com

Girma G. Belihu

Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia

ORCID://orcid.org/0000-0002-2985-8057, e-mail: girmagb@gmail.com

The purpose of this study was to investigate the relationship between English as Foreign Language (EFL) teachers' beliefs and practices using ICTs for self-initiated professional development (SIPD). The study was carried out in Ethiopia, where teachers are encouraged to engage in self-initiated professional development (SIPD). Similarly, English teachers in Ethiopian higher education institutes are encouraged to engage in self-initiated professional development by assessing and reexamining their teaching beliefs and practices. This can be carried out using information and communication technologies (ICTs). The study participants were EFL teachers from Addis Ababa Science and Technology University. In the study, 35 teachers were selected using total population sampling. Descriptive and correlation methods were employed to analyze the data. Accordingly, although teachers' beliefs were positive, their practice in the use of ICTs for self-initiated professional development was somehow moderate or did not match the level of their beliefs. Therefore, teachers should improve their practice in regard to their strong beliefs about the use of ICTs. All in all, they need to update themselves using the available technologies at their disposal since these technologies provide them with a wide range of ELT's latest developments.

Keywords: beliefs, practice, ICTs, SIPD, EFL teachers.

Funding: The reported study was funded by Addis Ababa University.

Acknowledgments: I am grateful to my advisor who helped me in this study and the study participant for their willingness to data collection.

For citation: Tessema M.G., Belihu G.G. Beliefs and Practices: Relationship in Using ICTs for Self-initiated Professional Development. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 85–97. DOI:10.17759/psyedu.2023150106

Убеждения и практика: взаимосвязь при использовании ИКТ для самостоятельного профессионального развития

Тессема М.Г.

Университет Аддис-Абебы, Аддис-Абеба, Эфиопия

Тессема М.Г., Белиху Г.Г.
Убеждения и практика: взаимосвязь при
использовании ИКТ для самостоятельного
профессионального развития
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 85–97.

Tessema M.G., Belihu G.G.
Beliefs and Practices: Relationship in Using ICTs for
Self-initiated Professional Development
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 85–97

ORCID://orcid.org/0000-0003-3144-4416, e-mail: mandella2006@gmail.com

Белиху Г.Г.

Университет Аддис-Абебы, Аддис-Абеба, Эфиопия
ORCID://orcid.org/0000-0002-2985-8057, e-mail: girmagb@gmail.com

Целью данного исследования было изучение взаимосвязи между убеждениями преподавателей английского языка как иностранного (EFL) и практикой использования ИКТ для самостоятельного профессионального развития (SIPD). Исследование было проведено в Эфиопии, где учителям рекомендуется самостоятельно заниматься профессиональным развитием (SIPD). Аналогичным образом, преподавателям английского языка в высших учебных заведениях Эфиопии рекомендуется самостоятельно заниматься профессиональным развитием путем оценки и пересмотра своих педагогических убеждений и практики. Это может быть осуществлено с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Участниками исследования были преподаватели EFL из Аддис-Абебского научно-технического университета. В ходе исследования 35 учителей были отобраны с использованием общей выборки населения. Для анализа полученных данных были использованы описательный и корреляционный методы. Соответственно, хотя убеждения учителей были позитивными, их практика использования ИКТ для самостоятельного профессионального развития была в какой-то степени умеренной или не соответствовала уровню их убеждений. Поэтому учителям следует совершенствовать свою практику в соответствии со своими твердыми убеждениями в отношении использования ИКТ. В целом, им необходимо обновляться, используя имеющиеся в их распоряжении технологии, поскольку эти технологии предоставляют им широкий спектр новейших разработок ELT.

Ключевые слова: убеждения, практика, ИКТ, SIPD, преподаватели EFL.

Финансирование. Настоящее исследование реализовано при поддержке университета Аддис-Абебы.

Благодарности. Автор выражает благодарность научному руководителю, а также участникам исследования.

Для цитирования: *Тессема М.Г., Белиху Г.Г.* Убеждения и практика: взаимосвязь при использовании ИКТ для самостоятельного профессионального развития // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 85–97. DOI: 10.17759/psyedu.2023150106

Introduction

No matter how effective pre-service training is for teachers, it cannot be expected to adequately prepare them for all of the difficulties they will face throughout the course of their employment.

Consequently, it is crucial to pursue ongoing professional growth. [30; 32] argued in favor of this notion by stating that the need for ongoing professional skill and knowledge renewal is simply a response to the fact that not all of the information teachers require is frequently provided at the pre-service level. This professional development need is not only a result of insufficient training. It is also that the knowledge and skills domain of teaching are constantly changing.

The MoE's education policy includes continuous professional development (CPD) as a key component [18]. Teachers at all educational institutions are expected to participate in CPD, [19]. All instructors must actively participate in their learning process, collaborate with their peers, identify their own needs, and participate in a variety of formal and informal activities. This will enhance both their profession and the practice of other colleagues, according to the [20].

As to [22], Ethiopia's Higher Diploma Program (HDP) is a significant opportunity for teacher educators and other university instructors. This helps them to strengthen their skills in areas like action research, active learning, reflective teaching, and continuous evaluation. The English Language Improvement Program (ELIP), according to researchers [15; 31], was also introduced to improve all higher education teachers in Ethiopia; however, this program has scarcely been implemented in many of the institutions.

In Ethiopian higher education institutions, English teachers are expected to participate in self-initiated professional development by evaluating and reevaluating their teaching philosophies and methods [19]. They can also benefit from information and communication technologies (ICTs), which let teachers learn at anytime, anywhere. As a result, they can better serve their 21st-century students, [6; 10]. In this study, the use of ICTs in self-initiated professional development is examined in relation to EFL instructors' practices and beliefs.

Statement of the Problem

Scholars such as [33] have argued that professional development is crucial in the twenty-first century because information and communication technologies have an impact on teachers' and students' regular educational activities. There are many advantages and benefits for the countries of the world from the usage of technology in education. For instance, the efficient application of technology in the teaching and learning process has considerably helped industrialized nations. After taking a lesson from the industrialized nations, developing nations like Ethiopia are attempting to incorporate technology into their educational systems [20; 21].

Teachers of English as a foreign language can also take advantage of many chances that advance their careers. For teachers who want to advance their careers, technology has made it possible to have online training and a variety of courses, local, national, and international professional networking, and open resources including books, software, research papers, articles, journals, etc., [11]. As a result, it is up to the English teachers to make the most of these opportunities, [29].

According to [15], there aren't any options for English teachers to have clearly focused professional development in higher education in Ethiopia. As a result, English teachers lack the opportunity necessary to grow professionally and adapt to the changing demands of their students. The traditional

teaching-learning model causes a mismatch between what and how students are currently required to learn and what teachers are doing in the classroom.

Teachers and students in many different countries now have better access to numerous technical tools as compared to they did a few years ago as a result of continual technological progress in our fast-paced environment. Similar to this, today, teachers in Ethiopia's higher education institutions have more opportunities and access than they did in the past to use technological tools including computers, laptops, tablets, smartphones, and the Internet for teaching learning purposes. The same may be said for the Addis Ababa Science and Technology University's EFL instructors' who are exposed to ICTs in their everyday professional activity.

As far as the researcher reading is concerned, neither higher education teachers generally nor EFL teachers specifically have access to any explicitly designated chances for professional development. The ICTs can help EFL teachers in advancing their careers by assisting themselves, identifying and correcting any professional shortfalls they may have. Therefore, teachers have the opportunity for self-initiated professional development using these technologies. The purpose of this study was to examine EFL instructors' practices and beliefs related to the use of ICTs for self-initiated professional development.

Research Questions

The research questions of the study are the following.

1. What beliefs do EFL teachers hold about the use of ICTs in self-initiated professional development?
2. How often do EFL teachers practice ICTs for self-initiated professional development?
3. What is the relationship between EFL teachers' beliefs and practices regarding the use of ICTs in their self-initiated professional development?

Literature Review

Beliefs are considered to be a broad term. It includes attitudes, values, judgments, opinions, ideologies, perceptions, conceptions, conceptual systems, dispositions, implicit theories, explicit theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, and perspectives, [27].

In an educational context, beliefs are defined as one's convictions, philosophy, tenets, or opinions about teaching and learning, Haney et al., 2003, cited in [28]. The concept of teacher beliefs also refers to comprehensive and multiple belief systems. These include knowledge construction, learning, and teaching. They can also contain the examination of these froms of a specific viewpoint, such as pedagogical ideologies, values, and attitudes regarding instructional strategies.

According to [28], teachers' beliefs about learning to teach or professional development are the educational beliefs teachers hold about their profession. Teachers who see teaching as a lifelong process will be more likely to reflect on his or her teaching. Moreover, they experiment with different

Тессема М.Г., Белиху Г.Г.
Убеждения и практика: взаимосвязь при
использовании ИКТ для самостоятельного
профессионального развития
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 85–97.

Tessema M.G., Belihu G.G.
Beliefs and Practices: Relationship in Using ICTs for
Self-initiated Professional Development
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 85–97

methods of teaching. On the contrary, the teachers who passively see teaching as a required and fixed task will be more likely to stay in a stagnant state of teaching and seek no change in their teaching style.

Teachers' beliefs about themselves are significant factors in predicting their behavior in their classroom teaching or professional development practices. Teachers' beliefs are usually consistent with their professional practice. Sometimes there is an inconsistency between teachers' beliefs and professional practices. To summarize, the relationship between teachers' beliefs and classroom practices is an inconclusive issue.

Similarly, the beliefs teachers hold about the utilization of ICTs are expected to determine their usage of these technologies. Teachers who have positive beliefs are likely to use ICTs in their professional development efforts. On the other hand, teachers with negative beliefs about ICTs are unlikely to use them in their daily professional activities. What is more, teachers' beliefs and practices about the use of ICTs may not be consistent. Therefore, studying the relationship between EFL teachers' beliefs, and practices in using ICTs for self-initiated professional development is important.

Professional Development for Teachers

Teachers' professional development is an inevitable issue in the teaching-learning process. That is why many educators explain what it is and why it is important for teachers. According to [9] and [32], teachers' professional development is defined as a lifelong process by which teachers learn to update or upgrade their skills and knowledge. This helps them to meet their students' changing needs for knowledge and skills over time. Likewise, [12] defines it as a practice or program that brings significant change to teachers' attitudes, beliefs, instructional practices, and student performance.

For [30], teachers' professional development refers to the overall professional growth of an individual or a teacher. Teachers do not only grow professionally, but they also understand what teaching is and who they are as teachers. Therefore, teachers are expected to grow comprehensively. This can be achieved by engaging themselves in a continuous variety of professional development activities. This helps them to expand their knowledge base, reflect on their practice, adapt or change their practice, or prepare themselves for new responsibilities. This indicated that teachers should adapt new classroom practices in order to improve students' learning outcomes, [8; 32].

Professional Development in ELT Environment

According to [30], the area of language teaching is undergoing significant transformations because the profession adapts to new educational paradigms, and trends. What is more, as institutions face new challenges, as a result of changes in curriculum, national assessments, and student need, professional development in ELT is inevitable. Instructors require regular opportunities to upgrade their professional knowledge and abilities, or professional development opportunities. If teachers are to continue to find language teaching rewarding, they must expand their roles and responsibilities over time, and it is the responsibility of schools and other educational institutions to provide opportunities for teachers to develop longer-term career goals and opportunities over time.

The objective of professional development in the ELT environment is comparable to what the aforementioned scholars have indicated. Continuing professional development (CPD) is a prominent tradition in the English language instruction around the world. It positions instructors as knowledge users, [3]. As he further stated, teachers are introduced to new ideas, information, and practical advice in a short-term training or workshop. After that, teachers are expected to apply what they have learned in their classrooms. The other type of CPD involves extended in-service training courses. These courses require instructors to attend classes, participate in exams, and complete various theoretical and practical assignments to become qualified or certified teachers.

Self- initiated Professional Development

The professional development approach can be top-down, which gives all the responsibilities to the Ministry of Education. In this approach, all the training issues, manuals, and trainers are managed by officials from the institution. On the contrary, the self-initiated professional development approach deals with teachers' initiatives to develop their profession. As [5; 16; 30] stated, in self-initiated professional development, instructors take the initiative and design their programs. They further explained that teachers are generally interested in adding to their professional knowledge, keeping up to date with theory and practice in the field, and improving their teaching skills. Therefore, they feel more confident about what they teach, and they achieve better results with their students.

Definition of Information Communication Technologies

Scholars defined information and communication technologies in relation to the advantages, components, and purposes they hold. Some focus on how information is created, stored, and shared using telecommunications technology, while others define it with information technology tools and services. According to [25], the term "ICT" refers to a form of technology that is used to transmit, store, create, share, or exchange information. This broad definition of ICT comprises technologies such as radio, television, DVD, and telephones (both fixed and mobile). It also comprises satellite systems, computer networks, hardware, software, equipment, and services associated with these technologies. For example, video conferencing and electronic mail are also included in this category, [17].

The document printed by [34, p.3] defines ICTs as "forms of technology that are used to transmit, process, store, create, display, share, or exchange information by electronic means. [4] defines ICT as "technologies that provide access to information" through telecommunications. It is similar to

Тессема М.Г., Белиху Г.Г.
Убеждения и практика: взаимосвязь при
использовании ИКТ для самостоятельного
профессионального развития
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 85–97.

Tessema M.G., Belihu G.G.
Beliefs and Practices: Relationship in Using ICTs for
Self-initiated Professional Development
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 85–97

information technology (IT), which includes the Internet, wireless networks, cell phones, and other communication mediums. This can be a general definition of ICT with a focus on communicational aspects. It is also an integral base for learning and teaching. Generally, ICT can be defined as an emerging communication technology that eases human information exchange with time and place.

Information Communication Technologies for EFL Teachers' Professional Development

The education industry, like any other profession, deals with information exchange. ICT is also extremely useful in enabling knowledge, skill, and pedagogical information for stakeholders. This can be carried out by connecting mobile technologies such as phones, tablets, and laptops to the Internet. Having access to these technological tools can provide many benefits to the English language instructors with sufficient opportunities for professional development, according to [2; 4]. Moreover, both English teachers and students can learn on their own at any time and in any location. ICTs also provide access to a variety of the English language learning lessons, exercises, questions, techniques, and the most recent educational advancements in the target language's culture.

Currently, using information and communication technologies has become the new normal to develop English teachers' language teaching knowledge, skill, and pedagogy, as it is the latest technological innovation in teaching English. These technologies are also being widely used in ELT due to their convenience, omnipresence, effectiveness, and economical advantages. They are also helpful in saving time, energy, and money. As a result, they play an important role in the English language learning and teacher professional development [4]. As a result, EFL teachers can advance their careers without having to wait for institutionally-led professional development events sponsored by the teacher's top management.

Method

A descriptive and correlational research design was employed in this study. A quantitative data collection method was employed to collect the data from the teachers under the study. Based on this method, EFL teachers' beliefs and practices about the use of ICTs in their professional development relationships were described. The researcher also used the correlational method, which involves observing the two variables (beliefs and practices) to establish a statistically corresponding relationship between them. The study was conducted at Addis Ababa Science and Technology University, which was founded as Ethiopian Science and Technology University in 2011.

In this study, 40 respondents were supposed to participate. But only 35 teachers were able to fill out the questionnaire and send it back to the researcher. All of them were EFL teachers from Addis Ababa Science and Technology University. Twelve of them held PhDs, while the remaining 23 held MAs. Their teaching experience ranges from 3–15 years.

All the teachers were included in the study, as they were relatively few in number. This was done based on the recommendation given by [5], who proposed to include the whole population when the

wider population is small. Therefore, total population sampling was used in this study to fill out the questionnaire.

A five-section Likert-type questionnaire was used to gather information from all teachers participating in the study. Thus, based on research questions and a review of related literature, a set of questionnaires was prepared in the English language in relation to the participants' academic status. Many of the questionnaire items were adapted from previous similar studies conducted by [1; 13; 24; 26]. The adapted questionnaire was administered to the English teachers under the study.

The data collected via the questionnaires were entered into SPSS 24, a statistical package program. As for the data analysis of the questionnaire, the mean, standard deviation, and grand mean were used. The data was analyzed using tables and verbal descriptions. Finally, the quantitative data were discussed, and a conclusion was made.

Presentation and Analysis of the Data

The analyses of the study were presented in three sections. The first section describes teachers' beliefs about the use of ICTs for SIPD. The second section discusses teachers' practices with ICTs for SIPD. And the third section shows the relationship between EFL teachers' beliefs and practice in ICT usage.

Table1
Teachers' beliefs on the use of ICTs for SIPD

	Mean	Std. Deviation
1. It helps me update myself with new knowledge and skills in ELT issues.	4.46	.505
2. It gives me relevant information for my professional development needs.	4.51	.562
3. It enhances my initiatives for self-professional development.	4.26	.611
4. It provides me with wide-ranging self-improvement activities.	4.34	.591
5. It makes me practice professional development activities by myself.	4.40	.604
6. It makes me involved in online professional development programs.	4.11	.832
7. It enables me to share ideas, and experiences with my colleagues.	4.43	.608
8. It helps me access ELT materials anytime, anywhere.	4.17	.857
9. It enables me to make changes over traditional instructional practices.	4.23	.598
Grand mean	4.32	

N=35

According to the data, presented above, the teachers agreed that ICT assisted them in keeping up with new ELT developments. In addition, they believed that it made them practice a wide range of professional development activities independently, without time and location limitations. They also believed that they could participate in online training, which helped them come up with new instructional practices. All in all, the above table indicated that EFL teachers had positive beliefs about the use of ICTs, as all the items' mean score indicated above 4. The grand mean ($M = 4.32$) also indicated that teachers have positive beliefs about the use of ICTs in their professional development activities.

Table2

Teachers' practices of ICTs for SIPD

	Mean	Std. Deviation
1. I use the Internet or attend online learning or class.	3.26	1.146
2. I read ELT e-books, publications, and articles...	3.57	1.145
3. I participate in professional development webinars.	2.34	1.211
4. I use mobile digital devices like laptops, iPods, tablets, and smartphones.	3.91	1.067
5. I use interactive whiteboards (smart boards).	2.49	1.269
6. I use Web 2.0 applications: blogs, social media, YouTube, etc.	2.26	1.039
Grand mean	2.97	

N=35

Concerning the frequency of ICTs usage for professional development, EFL teachers stated the following. As the mean score showed ($M = 3.91$), many of the teachers often use digital devices such as smartphones, tablets, laptops, or iPods for their professional development. Then, as evidenced by the mean score ($M = 3.57$), EFL teachers frequently read ELT e-books, publications, and articles. Teachers also sometimes attend online classes using the Internet. The mean score also showed ($M = 3.26$), which is an evidence for this claim. Teachers rarely use Web 2.0 apps such as blogs, YouTube, and social media. The mean score ($M = 2.26$) attested to this statement. Teachers' participation in webinars for professional development and using whiteboards were also rarely practiced by the teachers. This claim is true as their mean scores indicated ($M = 2.34$ and $M = 2.49$, respectively).

Table 3

Correlations between ICTs use beliefs and practices

		ICTs use beliefs	ICTs practice(usage)
ICTs use beliefs	Pearson Correlation	1	.390*
	Sig. (2-tailed)		.021
	N	35	35
ICTs practice (usage)	Pearson Correlation	.390*	1
	Sig. (2-tailed)	.021	
	N	35	35

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

The above table presents the results of the Pearson correlation coefficient. Concerning the relationship between EFL teachers' beliefs and practices regarding the use of ICTs in self-initiated professional development, the results are ($r(35)$ is equal to .390, and the P value is equal to 0.021. It is less than the correlation significant value of 0.05; see the table). This indicated that there was a statistically significant relationship between EFL teachers' beliefs and practices regarding the use of ICTs for professional development. In other words, teachers' beliefs about the use of ICTs were explained in their practice or use of ICTs for professional development. Although the relationship was not strong, it was statistically significant.

Discussion and Conclusion

The main purpose of the study was to investigate the relationship between EFL teachers' beliefs and practices about the use of ICTs in self-initiated professional development. So, to identify what relationship exists between their beliefs and practices, a questionnaire was employed. In addition, each variable was described and two variables were checked for their relationship using Pearson correlation coefficients.

According to the data, the majority of the EFL teachers' beliefs were positive about the use of ICTs in self-initiated professional development. They stated that ICTs provide them with a variety of self-improvement ELT activities for their professional development. The Pearson correlation indicated $r(35) = .390$, and P value 0.021, 0.05. (See table). In addition, they believed that ICTs helped them practice self-initiated professional development anywhere and at any time. These beliefs about ICT use were similar to the findings of [14; 26]. Generally, teachers believed that ICTs have a great role in EFL teachers' self-initiated professional development.

Moreover, as stated in the data analysis, many EFL teachers use ICTs such as the Internet, smartphones, laptops, tablets, and desktops too frequently, but a few teachers use them rarely.

Interactive whiteboards, webinars for professional development, and Web 2.0 applications seemed not to be used by many EFL teachers. In general, some teachers use ICTs most of the time while others don't, [14; 17]. All in all, many EFL teachers, according to the data, use ICTs for their professional development.

Concerning the relationships between EFL teachers' beliefs and practice in the use of ICTs for SIPD, the correlation analysis indicated the following. Teachers' beliefs and practices were moderately correlated. This relationship is witnessed by [28]. Teachers' beliefs and practices can have relationships, but the strength of the relationship is varied. In this study, the relationship was statistically significant, but it was not as strong as it should have been in spite of the increasing importance of ICTs in professional development because these technologies were believed to provide teachers with a variety of opportunities to improve their profession without time and place restrictions [14].

All in all, teachers in general and EFL teachers in particular need to update themselves using the available technologies. These technologies are important in providing them with a wide range of ELT's latest developments. Moreover, 21st-century students' needs are changing, and they prefer to learn using ICTs rather than the "talk and chalk" approach. Therefore, EFL teachers need to use technology for their professional development, as they believe ICTs are useful. This helps them meet their students' changing needs. What is more, the university should provide the EFL teachers with short-term training on how to effectively use the available ICT facilities. This can enhance teachers' use of ICTs. As this study deals only with Addis Ababa Science and Technology University EFL teachers, further investigation is recommended to involve other local university EFL teachers. This helps to provide a general picture of the situation of ICTs' use for professional development in Ethiopian higher institutions.

References

1. Birhanu S. EFL Teachers' Self-Initiated Professional Development: Perceptions and Practices, Educational Research and Reviews Academic Journals, 2014. Vol.9 (21), pp. 1109-1114. DOI: 10.5897/ERR2014.1898
2. British Council. Technology for Professional Development: Access, Interest, and Opportunity for Teachers of English in South Asia. British Council, 2015. Available at: www.britishcouncil.org. (Accessed 2.6.2022)
3. Borg S. Researching Language Teacher Education: The Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics. In Paltridge B., Phakiti A. (eds.), 2nd ed. London: Bloomsbury, 2015, pp. 541–560.
4. Christensson P. ICT Definition. 2010, January 4. <http://techterms.com> (Accessed 2.6.2022)
5. Cohn L., Manion L., Morrison K. Research Methods in Education. New York: Taylor & Francis e-library, 2007.
6. Craft A. Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools. 2nd ed. London, Rutledge, 1996.
7. Davis FD, Bagozzi RP, Warshaw PR. User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 1989. Vol. 35 (8), pp. 982–1003

Тессема М.Г., Белиху Г.Г.
Убеждения и практика: взаимосвязь при
использовании ИКТ для самостоятельного
профессионального развития
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 85–97.

Tessema M.G., Belihu G.G.
Beliefs and Practices: Relationship in Using ICTs for
Self-initiated Professional Development
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 85–97

8. Day C. The Teachers Development Program. Oxford; Oxford University Press, 1999.
9. Díaz-Maggioli G. Teacher-Centered Professional Development. Association for Supervision and Curriculum Development publishers: Alexandria, Virginia USA, 2004.
10. Galaczi E. et. al. Cambridge Assessment English Perspectives: Teacher Professional Development. Cambridge: United Kingdom, 2018.
11. Gladwin R. The Top 20 Free Online ESOL Resource Websites: ELT WorldOnline.com, 2016. Retrieved from <http://blog.nus.edu.sg/eltwo> (Accessed: 15.8.2022)
12. Guskey T. Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development. *Educational Horizons*, 2009. Vol. 87, pp. 224-233
13. Hirpa B. Rural School Teachers' Personal Initiative in Improving Professional Competences: Unpublished MA thesis. Addis Ababa University: Addis Ababa, 2015.
14. Khali A., Ahmad, I.B. Importance of ICT in Teachers' Professional Development. *Journal of ISOSS: The University of Lahore*, 2018. Vol.4 (2), pp.113-127.
15. Kefyalew B. An Investigation of ELT Professional Development Practices: Higher Diploma Program in Focus. Unpublished Ph.D. dissertation Addis Ababa University, 2016.
16. Knowles M. Self-Directed Learning. Chicago: Follet., 1975.
17. Livingstone S. Critical Reflections on the Benefits of ICT in Education. *Oxford Review of Education*, 2012. Vol. 38 (1), pp. 9-24.
18. MoE. Education and Training Policy: Ministry of Education, 1994.
19. MoE. Education Sector Development Program III (ESDP-III). Addis Ababa: Ministry of Education, 2005.
20. MoE. The professional standard for Ethiopian school teachers: National professional standard for teachers. Addis Ababa: Ministry of Education, 2009.
21. MoE. Education Sector Development Program V (ESDP V). Addis Ababa: Ministry of Education, 2015.
22. MoE. Ethiopian Education Development Roadmap (2018-30): Education Strategy Center (ESC) Draft for Discussion: Ministry of Education, 2018.
23. Murray D. and Christison M.A. What English Language Teachers Need to Know. New York, and the United Kingdom: Rutledge Publisher Understanding Learning, 2011. Vol. I.
24. Nagy and Habók. Use of ICT Tools Questionnaire, URL: [https://www.researchgate.net/publication/336770916_Use_of_ICT_Tools_Questionnaire_Nagy_Habok_2018_\(Accessed: 7.3.2022\)](https://www.researchgate.net/publication/336770916_Use_of_ICT_Tools_Questionnaire_Nagy_Habok_2018_(Accessed: 7.3.2022))
25. National Academy of Science. Enhancing Professional Development for Teachers' Potential Uses of Information Technology: Report of a Workshop, Washington DC, the National Academy Press, 2007.
26. Nazari N. Evaluating Novice and Experienced EFL Teachers' Perceived TPACK for their Professional Development, 2019. Vol. 6 issue1.
27. Pajares M.F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992. Vol. 62, 3, pp. 307-332.
28. Qiu Q., Xie Z., Xiong Y. Belief Change Before and After the Teaching Practicum among Chinese Pre-Service ELT Teachers. Jiangxi Normal University, Nanchang, China, March 31, 2021. DOI:10.1177/21582440211004934
29. Raza A.Z. The Impact of Continuing Professional Development on EFL Teachers Employed in

Тессема М.Г., Белиху Г.Г.
Убеждения и практика: взаимосвязь при
использовании ИКТ для самостоятельного
профессионального развития
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 85–97.

Tessema M.G., Belihu G.G.
Beliefs and Practices: Relationship in Using ICTs for
Self-initiated Professional Development
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 85–97

Federal Universities in the United Arab Emirates: Ph.D. Dissertation, 2010. Retrieved from
[http://sore.exeter.ac.uk repository bit stream handle10036118807Jafri N.](http://sore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036118807/Jafri%20N)

30. Richards J.C., Farrell T.S.C. Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
31. Tamirat G.G., Chen X. Review Study of Teachers and Teacher Educators' Professional Development in Ethiopia: School of Education. Shaanxi Normal University, Xi'an, China, December 2020. DOI:10.5281/zenodo.4393129
32. Villegas-Reimers E. Teacher Professional Development: An International Review of Literature, International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2003.
33. Washington B. The Importance of Professional Development in the 21st Century, 2019.
<https://www.graduateprogram.org/2019/09/the-importance-of-professional-development-in-the-21st-century/> (Accessed: 17.9.2022)
34. UNESCO. ICT in Education in Asia-Pacific Region: Progress and Plans. Bangkok, Thailand: UNESCO, 2007.

Information about the authors

Mitiku G. Tessema, PhD, Addis Ababa University, Addis Ababa Ethiopia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3144-4416>, e-mail: mandella2006@gmail.com

Girma G. Belihu, Associate Professor of ELT, Certified Professional Teacher Educator, Addis Ababa University, Addis Ababa Ethiopia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2985-8057>, e-mail: girmagb@gmail.com

Информация об авторах

Тессема М.Г., PhD, Аддис-Абебский университет, Аддис-Абеба, Эфиопия, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3144-4416>, e-mail: mandella2006@gmail.com

Белиху Г.Г., Адъюнкт-профессор ELT, сертифицированный профессиональный преподаватель-воспитатель, Аддис-Абебский университет, Аддис-Абеба, Эфиопия, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2985-8057>, e-mail: girmagb@gmail.com

Получена 14.02.2023
Принята в печать 21.03.2023

Received 14.02.2023
Accepted 21.03.2023

Higher-order Thinking Skills in Teaching Reading Skills at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on Classroom Practice, and Teachers' Knowledge and Beliefs

Sintayehu G. Gergera

Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia

ORCID://orcid.org/0000-0002-8247-2567, e-mail: sintayehu.gmariam@aastu.edu.et

Alamirew G. Tesmand

Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia

ORCID://orcid.org/0000-0003-3605-7802, e-mail: alamirewgmariam@gmail.com

The widespread availability of information and rapid technological advancement are among the significant characteristics of this century. These trends of the century have triggered a paradigm shift in educational goals. As a result, nowadays, to produce active citizens capable of meeting the demands and challenges of the century, developing learners' higher cognitive skills has become a priority in modern education. For instance, in modern language education, improving learners' thinking skills has become one of the responsibilities of language teachers. In line with this concept, this qualitative study aimed to explore English language teachers' classroom practices, knowledge, and beliefs about integrating higher-order thinking skills in teaching reading skills. Data were collected from four randomly selected English language teachers at Addis Ababa Science and Technology University using observation and interviews. The study's findings indicate that teachers are less frequently implementing higher-order thinking strategies. However, it has been found that the teachers have a better understanding of higher-order thinking skills and believe that integrating higher-order thinking into teaching English in general and reading skills in particular is among their responsibilities.

Keywords: higher-order thinking skills (HOTS), higher education, teachers' knowledge and beliefs.

Funding. The reported study was funded by Addis Ababa University.

Acknowledgements. I would like to express my gratitude to my advisor for his pieces of advice, as well as the study's participants for their willingness to participate.

For citation: Gergera S.G., Tesmand A.G. Higher-order Thinking Skills in Teaching Reading Skills at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 98-112. DOI:10.17759/psyedu.2023150107.

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении чтению в высших учебных заведениях Эфиопии: качественное исследование классной практики, знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs. Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

Навыки мышления высшего порядка при обучении чтению в высших учебных заведениях Эфиопии: качественное исследование классной практики, знаний и убеждений учителей

Гергера Г. С.

Научно-технический университет Аддис-Абебы, Аддис-Абеба, Эфиопия
ORCID://orcid.org/0000-0002-8247-2567, e-mail: sintayehu.gmariam@aastu.edu.et

Тесманд Г.А.

Научно-технический университет Аддис-Абебы, Аддис-Абеба, Эфиопия
ORCID://orcid.org/0000-0003-3605-7802, e-mail: alamirewgmariam@gmail.com

Широкая доступность информации и быстрый технологический прогресс – одни из важнейших характеристик этого века. Они вызвали смену парадигмы образовательных целей. В результате в настоящее время для подготовки активных граждан, способных отвечать требованиям и вызовам века, развитие высших когнитивных навыков учащихся стало приоритетом в современном образовании. Например, улучшение мыслительных навыков учащихся стало одной из обязанностей учителей иностранных языков. В соответствии с этой концепцией настоящее качественное исследование было направлено на изучение классной практики, знаний и убеждений учителей английского языка в отношении интеграции навыков мышления более высокого порядка в обучение навыкам чтения. Для исследования были случайным образом отобраны четыре преподавателя английского языка научно-технический университет Аддис-Абебы. Использовался метод наблюдения и интервью. Результаты исследования показывают, что учителя реже реализуют стратегии мышления более высокого порядка. При этом, установлено, что интеграция мышления более высокого порядка в преподавание английского языка в целом и навыков чтения в частности входит в их обязанности в рамках преподавательской деятельности.

Ключевые слова: навыки мышления высшего порядка (HOTS), высшее образование, знания и убеждения учителей.

Финансирование. Настоящее исследование реализовано при поддержке научно-технического университета Аддис-Абебы.

Благодарности. Автор выражает благодарность научному руководителю, а также участникам исследования.

Для цитирования: *Гергера С.Г., Тесманд А.Г.* Навыки мышления высшего порядка при обучении чтению в высших учебных заведениях Эфиопии: качественное исследование

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении
чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
качественное исследование классной практики,
знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

классной практики, знаний и убеждений учителей // Психолого-педагогические
исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 98–112. DOI:10.17759/psyedu.2023150107.

Introduction

The ever-changing nature of our world forces changes in teaching in general and in teaching English as a foreign or second language in particular. Various issues concerning teachers, students, methodologies, and materials, among others, are the catalyst for the changes [1; 12; 30; 38; 43].

Recent issues related to learners and affecting the teaching of English as a foreign or second language include developing learners' intercultural competency, building learners' autonomy, improving learners' problem-solving ability, nurturing learners' reflective capacity, and fostering learners' critical thinking skills [9; 10]. Because of these and other emerging issues, English as a foreign or second language instruction has progressed beyond the teaching of the four language skills and language items [24; 25; 42].

Recent developments in language teaching and learning highlight the significance of critical thinking in students' academic and personal success [7; 11; 41]. The primary goal of meaningful education in general and language education in particular has evolved into teaching students how to think and learn [35; 47]. This is primarily due to today's society's high demand for exceptional knowledge and strong critical thinking skills. Feuerstein, as cited in [46, p.78], summarizes the preceding concept as follows:

“Modern technological society increasingly requires the development of individuals possessing critical and creative thinking skills, and the mass of the people living in a self-professed democracy require the tools to evaluate and reorient themselves in rapidly changing and complex situations. In response to this need, educators have made unprecedented efforts over the last decade to develop methods and teaching strategies aimed specifically at developing thinking skills in children”.

Various instructional strategies for teaching English as a foreign or second language have been proposed to encourage the development of critical thinking skills [32; 33; 44]. Cooperative learning, active learning techniques, a learner-centered approach, project-based learning, and a communicative approach foster an environment conducive to incorporating critical thinking into the teaching of English as a foreign or second language [19; 20; 21].

A substantial body of theoretical and empirical evidence suggests that reading programs provide students with more opportunities to practice higher-order thinking skills [26; 28; 39; 40]. Reading is a cognitive process that necessitates thinking. So, effective reading instruction in which teachers make learners employ various higher-order thinking strategies increases the likelihood of learners' development of higher-order thinking skills [22; 40]. This approach to reading instruction requires students to process material using higher-level thinking abilities [13; 27].

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении
чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
качественное исследование классной практики,
знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

Statement of the Problem

Ethiopia established its Education and Training Policy in 1994. One of the policy's significant goals is to produce active citizens with high cognitive skills to effectively and efficiently solve problems and make decisions [16]. However, according to [36], a curriculum review conducted in 2009 revealed that the policy failed to achieve the goal. It identified that the traditional approach, which emphasizes rote learning and memorization, was mainly responsible for this.

Over the last 25–30 years, the education system of the country has failed to produce the desired innovative, job-creating, and globally competent graduate workforces [37]. To address the issue, the current Ethiopian Education Development Roadmap (2018-30) emphasizes the importance of prioritizing higher-order thinking skills in the proposed educational sector reform [37]. A significant focus of the proposed change in the roadmap is improving learners' higher-order thinking capacities in teaching and learning processes at all educational levels. The reforms initiated by this roadmap have already resulted in some improvements to higher education in the country. Among the modifications undertaken in higher education include the addition of new courses such as Logic and Critical Thinking, Communicative English Language Skills I and II, Geography, History, and others. Here, it is crucial to explore how these courses are delivered, what contribution the teachers' classroom practices have towards developing the learner's higher-order thinking skills, and what knowledge and beliefs the teachers have about integrating higher-order thinking skills into their teaching process. This study was initiated to explore English language teachers' classroom practices, knowledge, and beliefs about integrating higher-order thinking skills in teaching reading skills.

Objectives of the Study

The primary goal of the study was to explore higher-order thinking in the practice of teaching reading skills in the delivery of *Communicative English Language Skills I* at Addis Ababa Science and Technology University. More specifically, the study aims to:

1. Examine the extent to which higher-order thinking skills are demonstrated in the English language teachers' classroom practices of teaching reading skills.
2. Identify the knowledge and beliefs of the English language teachers about higher-order thinking skills and their incorporation into the teaching of reading skills.

The following are the research questions aim at guiding the study:

1. To what extent is higher-order thinking skills demonstrated in the English language teachers' classroom practices of teaching reading?
2. What are the knowledge and beliefs of the English language teachers about higher-order thinking and its incorporation into the teaching of reading skills?

Literature Review

Higher-order Thinking Skills and Bloom's Cognitive Taxonomy

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении
чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
качественное исследование классной практики,
знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

Higher-order thinking is also known as critical or strategic thinking. It is the ability to make decisions, solve problems, analyze arguments, negotiate issues, or produce reasons using knowledge [17; 13; 29]. Higher-order thinking also includes the ability to question assumptions and ideas, draw inferences, analyze evidence, and reach conclusions.

Higher-order thinking is the act of processing information by applying higher-order cognitive talents [2; 4]. This thinking goes beyond simple knowledge memory and recognition to information manipulation, allowing pupils to solve issues, develop comprehension, and uncover meaning.

The three top ends of Bloom's cognitive domain are usually referred to as higher-order thinking. They are analyzing, evaluating, and creating skills. These are also known as critical thinking skills. Critical thinking involves the ability to (a) identify and clarify problems, issues, conclusions, reasons, and assumptions; (b) judge the credibility, relevance, and consistency of information; and (c) infer or solve problems as well as draw fair conclusions [2; 4; 9; 29].

Concepts of Beliefs

As a mental construct, "beliefs" are not readily defined. Most experts agree that beliefs are difficult to describe [5]. Beliefs are psychologically held understandings, premises, or assertions about the universe that are seen to be true. Unlike knowledge, beliefs are not always supported by facts, and it may contradict logic [5; 8].

Scholars define beliefs in various ways. The terms, attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, preconceptions, implicit theories, personal theories, internal mental processes, rules of practice, practical principles, and perspectives have all been used to refer to beliefs [3; 18]. Beliefs are a kind of driving tool used by any working institution or individual to realize their inner ideas toward their intended objectives. However, various impeding factors can influence people's ability to exercise their beliefs in action [5].

Language Teachers' Beliefs

Language teachers, according to [5], bear a great deal of responsibility in education. Their beliefs about teaching are critical. It is because teachers' beliefs have an impact on their classroom activities. What teachers do in the classroom reflects what they know and believe about topics related to their professional practices.

Many academics have emphasized the relevance of teachers' beliefs in L2 teaching. They have summarized the substantial influence of instructors' beliefs on their classroom practice and the link between belief and knowledge [3; 5; 18]. Beliefs and values are the foundation for much of what instructors decide and do. Instructors' beliefs provide a necessary basis for students to gain the knowledge and skills they require to reach their full potential [5; 44].

Teacher Cognitions about Thinking Skills

Teachers' pedagogical beliefs have effect on their teaching practices, classroom decision-making, and

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении
чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
качественное исследование классной практики,
знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

classroom interaction [6; 15; 31]. Teachers' beliefs about language learning, as stated by Williams and Burden [48], affect everything they do in the classroom, guiding and prompting classroom actions far more strongly than the use of a specific methodology or course book. Thus, instructors' knowledge of what comprises thinking skills and how to incorporate them into topic teaching can have huge instructional repercussions. In summary, if instructors believe memorization to be a vital ability in learning, one should expect teachers to prioritize memorization abilities in their instruction. As a result, instructors' opinions in this situation may become a self-fulfilling prophecy [49].

To date, discussions on L2 teacher cognition have appeared in the research literature on the degree of "match" between learners' and teachers' beliefs (e.g., [6]; belief about subject matters (for example, grammar and grammar teaching; literacy) (e.g., [45]; changes in teachers' beliefs (e.g., [34]; the influence of belief on teachers' classroom behavior; and the convergence of practice from belief. However, there is no published research on foreign language teachers' beliefs about integrating thinking skills in teaching reading skills in my context.

Method

This is a qualitative study aimed at exploring the English language teachers' classroom practice, knowledge, and beliefs about integrating higher-order thinking skills in the instruction of reading skills.

Sampling and Participants of the Study

Four English language teachers at Addis Ababa Science and Technology University were the participants of the study. The teachers were randomly selected for the study.

Instruments and Data Collection Procedure

Observation and interviews were used to collect the necessary data. The teachers were observed twice while teaching reading skills. The major objective of the classroom observation was to supervise four randomly selected English language teachers' actual classroom practices of teaching reading. It was aimed to examine the extent to which the teachers make the students employ higher-order thinking strategies.

A checklist was used to conduct classroom observations. There are sixteen statements on the checklist. These statements directly or indirectly describe higher-order thinking strategies that the English language teachers may employ in the practice of teaching reading skills. The semi-structured interviews were recorded and transcribed for analysis. The interviews were conducted following the completion of the classes by the teachers.

Results and Discussion

The findings of the present study have been presented based on the research questions of the study. Accordingly, the following is the presentation of the findings for the research question: To what extent are higher order thinking skills demonstrated in the English language teachers' classroom practices of teaching reading?

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
 Навыки мышления высшего порядка при обучении
 чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
 качественное исследование классной практики,
 знаний и убеждений учителей
 Психолого-педагогические исследования. 2023.
 Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
 Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
 at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
 Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
 Psychological-Educational Studies. 2023.
 Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

The presentation and analysis of classroom observation data have been summarized below. The frequency of observable features and the number of teachers observed using the strategies are shown in the table below.

Table 1

Frequency of Higher-order Thinking Strategies Observed

No	Features Observed	Frequency	Number of teachers employed the Strategies
1.	The teacher engages students to generate questions of their own about what they read.	0	0
2.	The teacher engages the students to focus on the meaning while reading the text.	8	4
3.	The teacher elicits students' prior knowledge to employ their background knowledge when reading text.	7	4
4.	The teacher helps students set purpose for reading and self-evaluate.	1	1
5.	The teacher explains the reading strategies and the rationale for learning them.	5	3
6.	The teacher teaches and models the reading strategies and provides adequate time and opportunities for students to practice the strategies through guided practice and independent work.	0	0
7.	The teacher assesses students' comprehension by asking questions of different levels.	1	1
8.	The teacher encourages students to write a reflective journal on the text they have read.	0	0
9.	The teacher probes students' responses.	2	2
10.	The teacher facilitates a collaborative learning environment to support the students' intellectual knowledge and skills.	6	4
11.	The teacher makes the students express opinions and support their opinions with logical reasoning and sources.	1	1
12.	The teacher engages students to present contrasting opinions about the topic of the text.	0	0
14.	Teacher engages learners in higher order questions (divergent questions) and gives the students time to answer them.	3	3
15.	The teacher makes students predict what a text is about and give logical reason to the prediction.	1	1
16.	The teacher engages students to examine issues in the text from different points of view.	0	0

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении
чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
качественное исследование классной практики,
знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

--	--	--	--

Almost all of the teachers observed were frequently employing the strategies described in statements 2, 3, 5, and 10 of the preceding table. The strategies mentioned in statements 4, 7, 9, 14, and 15 were rarely or never used by the teachers. Moreover, the teachers were never seen employing the higher-order thinking strategies mentioned in statements 1, 6, 8, 12, and 16. None of the teachers observed making students engage in such strategies during eight classroom observations.

From the classroom observation data, it is possible to conclude that the teachers are less frequently or rarely implementing higher-order thinking strategies in their teaching reading skills.

The following is a presentation and discussion of the findings related to research question 2: What are the knowledge and beliefs of the English language teachers about higher-order thinking and its incorporation into teaching reading skills?

The responses obtained from the respondents through interviews were transcribed and coded. Then major themes were identified and used for the analysis presented below:

A) Teachers' definitions of Higher Order Thinking Skills/Critical Thinking Skills

The interviewees were asked a question about the definition of higher-order thinking skills or critical thinking skills in order to find out what they knew and how they understood the concept. In terms of responses, two participants described higher-order thinking skills or critical thinking skills that are somewhat related to the definitions provided in the literature. These teachers have used the following expressions to describe it:

- ✓ It is the thinking that involves in problem solving, decision making and creative thinking;
- ✓ It is the thinking that goes beyond surface level of what we see, read and hear;
- ✓ It is a thinking ability that we need to be competent mainly in the 21st century;
- ✓ It is cognitive activity that one engages in during reflective thinking.

Two remaining participants also described higher-order thinking skills somewhat different from what most texts state. The participants have used general terms to illustrate the construct.

- ✓ It is the thinking that educated persons accomplish;
- ✓ It is a thinking ability that everybody may not be endowed with.

From the above responses, it is possible to conclude that teachers are not new to the concept of higher order thinking skills.

B) Teachers' understanding of Bloom's Taxonomy and their experiences in applying in teaching

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении
чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
качественное исследование классной практики,
знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gegera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

Many educators assert that Bloom's taxonomy is one of the most useful teaching tools. It is a taxonomy used for formulating learning objectives, designing learning tasks, and preparing different tests [4]. The participants were asked to what extent they know this taxonomy and apply it for formulating learning objectives, designing learning tasks, and preparing different tests.

In replying to the question, three of the participants mentioned their familiarity with Bloom's taxonomy. They had different pedagogical courses during their undergraduate and postgraduate learning programs. Here, it is important to cite the following from the conversation with one of the participants:

I vividly recall my pedagogy course from my first degree or undergraduate studies. I had a really interesting teacher for the course. He was deeply discussing the Bloom taxonomy with well-illustrated examples. Even if I cannot exactly name which elements of the category are named as "higher order," I do have a better understanding of the taxonomy. They are hierarchical and should be in the learning objectives that teachers should design and students are required to achieve. (T1)

But, one of the participants has clearly put that he is not familiar with the taxonomy. He explained his reason as follow:

I guess these terms go to the pedagogy course. I am not from an educational background. I learned applied English. I did not take a pedagogy course during my undergraduate studies. What I remember are some of the courses I took in my MA program. I do not remember any course related to such a concept. (T2)

All the respondents are hesitant about their current use of the taxonomy for formulating learning objectives, designing learning tasks, and preparing different tests. One of the participants stated:

I do have better understanding of this taxonomy. I was using in design learning objectives. It was when I was teaching at high schools before 12 or 14 years. Frankly speaking, here in the university, I do not rely on this. (T1)

C) What do teachers think about roles of the English language teachers in enhancing students' thinking skills?

All of the participants shared the belief that the English language teachers have tremendous roles in enhancing learners' thinking skills. They have indicated that learning language and thinking are interrelated. The following is how one of the teachers expressed it:

Learning in general and language learning in particular have something to do with learners' thinking abilities. Learning a language has an effect on a student's cognitive level as language and thinking are interconnected. Moreover, the English language teachers can consciously work

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении
чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
качественное исследование классной практики,
знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

on enhancing their learners' thinking abilities through engaging them in meaningful learning processes. Learners need to be given the opportunity to accomplish learning tasks that demand different cognitive levels. (T3)

From the above quote, it is possible to infer that students are required to enhance their thinking abilities in the English language classroom. Teachers are required to deliver learning tasks that demand students engage at various cognitive levels [11; 13; 20].

Another teacher also mentioned that enhancing learners' thinking skills is among the responsibilities of the English language teachers. He eloquently described the idea as below:

We should know that one of the objectives of education is to develop learners' thinking skills. Education that does not work on students' mental/cognitive ability is meaningless. The basis of meaningful learning is to promote students' thinking abilities. Therefore, it is mandatory to consider students' cognitive development in the teaching and learning process. Enhancing students' thinking skills is one of the responsibilities of the English language teachers. (T1)

Some of the teachers are well aware of the reasons why students are required to have enhanced thinking skills. One of the teachers uttered the following:

This century has seen constant technological advancement and the spread of information. Furthermore, the philosophy underlying different countries' economies has become knowledge-based. So, it has become mandatory to have critical thinking skills to be a competent and productive citizen (T4).

From the above quote, it can be inferred that the current continuous technological advancement and widespread availability of information necessitate enhancing learners' thinking abilities. So, creating necessary situations that foster learners' thinking skills is sought from the English language teachers [21; 24].

D) Teachers' utilization of Instructional Strategies that facilitate Higher Order Thinking

Instructional strategies employed in the classroom have a tremendous impact on students' academic success. Teachers may differ in the levels of instructional strategies they employ in the teaching and learning process. There are instructional strategies dealing with higher-order thinking skills and those aiming to deal with lower-order thinking skills [22; 26; 27]. In the interviews conducted, an attempt was made to elicit teachers' understanding of instructional strategies aimed at facilitating learners' higher-order thinking skills and their beliefs about incorporating them in the teaching of reading skills.

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении
чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
качественное исследование классной практики,
знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

Most of the teachers described instructional strategies that promote higher order thinking as active learning/teaching techniques. They have mentioned that brainstorming, pair/group work, debating, role-play, presentation, and case study as instructional strategies that foster higher order thinking in students.

The teachers also explained the necessity of incorporating instructional strategies that foster higher order thinking in the practice of teaching reading. Some of them well explained that teachers' conscious use of such kinds of instructional strategies can benefit the learners.

Reading is a cognitive process. The reader brings together his prior knowledge and the information in the text in order to construct the meaning. I feel the level of a reader's comprehension depends on the extent to which he or she exerts cognitive effort. As teachers, we need to make the learners cognitively engage in the process of reading. Furthermore, the questions we allow students to answer in reading class should help students think beyond literal comprehension. (T4)

The above statements summarize the role of higher-order questions in reading comprehension. Reading exercises and questions posed by teachers in the reading classroom must include higher-order questions that encourage students to think divergently [22; 28; 29; 39].

Based on what has been discussed thus far, teachers now have a better understanding of higher-order thinking skills and instructional strategies that can help learners develop higher-order thinking skills. Furthermore, they believe that higher-order thinking skills should be incorporated into reading instruction.

Conclusion and Recommendations

As the results of this study, all of the observed teachers were less frequently implementing strategies for higher-order thinking skills. Teachers, on the contrary, have a better understanding of higher order thinking skills and instructional strategies that can foster higher order thinking in students. Moreover, they believe that higher-order thinking skills should be incorporated into the practice of teaching reading skills.

Based on the findings, the following recommendations are suggested:

1. The English language teachers who participated in this study less frequently or never implemented higher-order thinking strategies in their teaching of reading skills. These teachers need to be exposed (through training, seminars, etc.) to varieties of higher-order thinking strategies and encouraged to frequently implement them in their practice of reading skills instructions.
2. It is crucial to include in teacher education the courses that address how to integrate thinking into the teaching of language in general and reading in particular. This would help teachers develop knowledge and skills to effectively integrate thinking skills into the teaching of the English language in general and reading skills in particular.

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении
чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
качественное исследование классной практики,
знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

References

1. Adege A. The Effects of Explicit Instruction in Critical Thinking on Student Achievement in Writing Academic Papers, General Critical Thinking Ability, and Critical Thinking Dispositions. Unpublished PhD Dissertation. Addis Ababa: AAU, 2016.
2. Anderson L et.al. Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2011.
3. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
4. Bloom B. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational aims, handbook 1, cognitive domain. New York: David McKay, 1956.
5. Bryan L. Research on Teacher Beliefs. In Fraser B. J. (eds.), *Second international handbook of science education*, 2012. Vol.1, no.7, pp. 477-498. Available at: <http://ndl.ethernet.edu.et> > (Accessed 15.8. 2022).
6. Cohen A., Fass L. Oral language instruction: Teacher and Learner Beliefs and the reality in EFL classes at a Colombian university. *Journal of Language and Culture*, 2001. Vol. 6, no.12, pp. 43-62. Available at: <https://www.academia.edu> (Accessed 20.10. 2022).
7. Collins C., Mangieri J. Teaching Thinking: An Agenda for the 21st century. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates Publishers, 1992.
8. Cronin-Jones L. Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 1991. Vol. 28, no.40, pp.235-250. Available at: <https://www.researchgate.net> (Accessed 19.9. 2022).
9. Cruz E. Bloom's revised taxonomy. In Hoffman B. (ed.), *Encyclopedia of Educational Technology*, 2003. Available at: <http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/bloomrev/start.htm> (Accessed 23.7. 2022).
10. Dong Y. Critical thinking education with Chinese characteristics. In Davies M. (eds.), *The Palgrave Handbook of Critical thinking in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
11. Dong Y. Learning to think in English. *Journal of Educational Leadership*, 2006. Vol. 64, no. 2, pp. 54. Available at: <https://eric.ed.gov> (Accessed 3.10. 2022).
12. Elfatih M. A Rationale for the Integration of Critical Thinking Skills in EFL/ESL Instruction . *Journal of Higher Education of Social Science*, 2017. Vol. 12, no. 2. Available at: <https://core.ac.uk> (Accessed 13.1. 2023).
13. Ervina J. Higher Order Thinking Skills (HOTS) Realization In Reading Comprehension Questions Found In English Textbooks. Unpublished Senior Essay for the Partial fulfillment for the Requirements of MA. Jakarta: Mabasisawa, 2020.
14. Ennis T. The Generalizability of critical thinking. New York: Teachers College Press, 1992.
15. Farrell T., Kun S. Language policy, language teachers' beliefs, and classroom practices. *Applied Linguistics*, 2008. Vol.29, no.3, pp.381-403. Available at: <https://eric.ed.gov> (Accessed 26.1. 2023)
16. Federal Democratic Republic Government of Ethiopia. Education and Training Policy. Addis Ababa: FDRGE, 1994.
17. Fisher A. Critical thinking: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении
чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
качественное исследование классной практики,
знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

18. Flowerday T., Schraw G. Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 2002. Vol. 92, no.6, pp.634-645. Available at: <http://ajjernet.com> (Accessed 10.10. 2022).
19. Ghanizadeh A., Mirzaee S. EFL Learners' Self-regulation, Critical Thinking and Language Achievement, 2012. *International Journal of Linguistics*, 2012. Vol. 4, no. 3. Available at: <https://www.academia.edu> (Accessed 26.1. 2023).
20. Halvorsen A. Incorporating Critical Thinking Skills Development in to ESL/EFL Courses. *Internet TESL Journal*, 2005. Vol. 11, no. 3. Available at: <http://iteslj.org/tTechniques/> (Accessed 13.1. 2022).
21. Harizaj M., Hajrulla V. Fostering Learner's Critical Thinking Skills in EFL: Some Practical Activities. *European Scientific Journal*, 2017. Vol.13, no.29. Available at: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/10026> (Accessed 6.12. 2022).
22. Hosseini E et.al. Exploring the Relationship between Critical Thinking, Reading Comprehension and Reading Strategies of English University Students. *World Applied Sciences Journal*, 2012. Vol.17, no. 10. Available at: [https://www.idosi.org/wasj/wasj17\(10\)12/20.pdf](https://www.idosi.org/wasj/wasj17(10)12/20.pdf) (Accessed 9. 9. 2022)
23. Hollingsworth P. Questioning: The heart of teaching. *The Clearing House*, 1982. Vol. 55, no.8. Available at: <https://www.academia.edu> (Accessed 11.11.2022)
24. Hove G. Developing Critical Thinking Skills in the High School English Classroom. A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree in Education. Wisconsin-Stout Menominee: University of Wisconsin-Stout Menominee, 2011.
25. Hughes J. Critical Thinking in the Language Classroom. Oxford: Oxford University press, 2014.
26. Isam M. Developing Higher Order Thinking Skills: Towards a Rethinking of EFL Course books in Moroccan High School. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2017. Vol. 2, no.3 . Available at: <https://www.academia.edu> (Accessed 7.11.2022).
27. Jantrasakul P. Utilizing Critical Thinking-based EFL lessons: A means to improve language skills and encourage student engagement in Thai EFL classes, 2012. *Journal of Education and Practice*, 2012. Vol. 3, no.6. Available at: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/1633/1586>
28. Karimi L. and Veisi F. The Impact of Teaching Critical Thinking Skills on Reading Comprehension of Iranian Intermediate EFL Learners, 2006. *Journal of Theory and Practice in Language Studies*, 2006. Vol. 6, no. 9. Available at: <https://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/04/19.pdf> (Accessed 8.9.2022)
29. Keshta A. and Seif A. Evaluating the Higher Order Thinking Skills in Reading of English for Palesti Grade Eight. *Asian Journal of Education and e-Learning* , 2013. Vol. 01, no. 01. Available at: <https://library.iugaza.edu.ps/thesis/105688.pdf> (Accessed 8.10.2022)
30. Lai E. Critical thinking: A literature review. Pearson's Research Reports, 2011. Vol. 6, no, 7, pp. 40-41. Available at: <https://www.semanticscholar.org>. (Accessed 21.4.2022).
31. Li L. Obstacles and opportunities for developing thinking through interaction in language classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 2011. Vol.6, no.3, pp. 146-158. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ941620> (Accessed 15.6.2022)

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении
чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
качественное исследование классной практики,
знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

32. Lourdes E and Gaibisso C. Developing Critical Thinking in the English Language classroom: A Lesson Plan. *English Language Teachers' Association*, 2013. Vol.1, no.1. Available at: <https://www.academia.edu/checkout>. (Accessed 7.1.2023).
33. Masduqi H. Critical Thinking Skills and Meaning in English Language Teaching. *TEFLIN Journal*, 2011. Vol. 22 , no2.
34. Mattheoudakis M. Tracking changes in pre-service EFL Teacher Beliefs in Greece: A longitudinal Study. *Teaching and Teacher Education*, 2007. Vol. 23, no.8, pp.1272-1288.
35. Mayer R. Rote Versus Meaningful Learning. *Journal of Theory into Practice*, 2002. Vol. 41, no.4.
36. Ministry of Education. Curriculum Framework for Ethiopian Education (KG – Grade 12). Addis Ababa: Ministry of Education, 2009.
37. Ministry of Education. Ethiopian Education Development Roadmap (2018-30). Addis Ababa: Ministry of Education, 2018.
38. Mok, J. From Policies to Realities: Developing Students' Critical Thinking in Hong Kong Secondary School English Writing Class. *RELC Journal*, 2009. Vol. 40, no. 3, pp. 262-279.
39. Nur P. Higher Order Thinking Skill in Reading Exercise. Unpublished Senior Essay for the Partial fulfillment for the Requirements of MA. Medan: University of UMSU, 2014.
40. Pourghasemian H., Hosseini M. Critical Thinking Skills Instruction and Reading between the Lines. *ELT Voices-International Journal for Teachers of English*, 2017. Vol. 7, no. 1, pp.11-17.
41. Qing X. Fostering Critical Thinking Competence in EFL Classroom. *Studies in Literature and Language* , 2013. Vol. 7, no.1 , pp. 6-9.
42. Rezaei S. et al. Critical Thinking in Language Education. *Journal of Language Teaching and Research*, 2011. Vol. 2, no.4, pp. 769-777.
43. Richards J. and Lockhart C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
44. Shaila M. and Trudell B. From Passive Learners to Critical Thinkers: Preparing EFL Students for University Success. *English Teaching Forum*, 2010. Vol. 1, no.3.
45. Svalberg A. & Askham J. Student teachers' collaborative construction of grammar awareness: *The case of a highly competent learner*. *Language Awareness*, 2014. Vol. 23. No.1-2, pp. 123-137.
46. Tosuncuoglu I. Place of Critical Thinking in EFL. *International Journal of Higher Education*, 2018. Vol. 7, no. 4.
47. Williams R. Targeting Critical Thinking within Teacher Education: The Potential Impact on Society. *The Teacher Educator*, 2005. Vol. 40, no.3, pp. 163-187.
48. Williams M. and Burden R. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
49. Zohar A. Teaching thinking on a national scale: *Israel's pedagogical horizons*, 2008. *Thinking Skills and Creativity*, 2008. Vol.3, no.1, pp. 77–81.

Гергера С.Г., Тесманд А.Г.
Навыки мышления высшего порядка при обучении
чтению в высших учебных заведениях Эфиопии:
качественное исследование классной практики,
знаний и убеждений учителей
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 1. С. 98–112.

Gergera S.G., Tesmand A.G.
Higher Order Thinking Skills in Teaching Reading Skills
at Ethiopian Higher Education: A Qualitative Study on
Classroom Practice, Teachers' Knowledge and Beliefs.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 1, pp. 98–112

Information about the authors

Sintayehu G. Gergera, PhD candidate at Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8247-2567>, e-mail: sintayehu.gmariam@aastu.edu.et
Alamirew G. Tesmand, Associate Professor of ELT, Certified Professional Teacher Educator, Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3605-7802>, e-mail: alamirewgmariam@gmail.com

Информация об авторах

Гергера Г. Синтайеху, кандидат наук, Университет Аддис-Абебы, Аддис-Абеба, Эфиопия, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8247-2567>, e-mail: sintayehu.gmariam@aastu.edu.et
Тесманд Г. Аламиев, доцент кафедры преподавания английского как иностранного, сертифицированный специалист по профессиональной подготовке преподавателей, Университет Аддис-Абебы, Аддис-Абеба, Эфиопия, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3605-7802>, e-mail: alamirewgmariam@gmail.com

Получена 09.02.2023
Принята в печать 21.03.2023

Received 09.02.2023
Accepted 21.03.2023