

Психология и образование в XXI веке: анализ убеждений российских педагогов относительно использования современных психологических знаний на практике

А. Н. Сиднева^{1а}, Д. В. Чумаченко², А. М. Калимуллин³, А. Д. Лобанова¹

¹ Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований,

Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, 9

² Московский государственный психолого-педагогический университет,
Российская Федерация, 127051, Москва, ул. Сретенка, 29

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Российская Федерация, 420008, Казань, ул. Кремлевская, 18

Для цитирования: Сиднева А. Н., Чумаченко Д. В., Калимуллин А. М., Лобанова А. Д. Психология и образование в XXI веке: анализ убеждений российских педагогов относительно использования современных психологических знаний на практике // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2024. Т. 14. Вып. 2. С. 365–384. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.211>

В статье предлагается подход к оцениванию психологических знаний педагогов через анализ их убеждений относительно доказательных принципов, сформулированных в науках об образовании в последние годы. Исследование проводилось в 2021–2022 гг. на выборке российских педагогов, работающих в школе ($N = 344$, 93,3% женщин, 41,7% из Москвы). Использовался авторский опросник исследования убеждений школьных педагогов, опирающийся на 20 доказательных психологических принципов, важных для обучения и учения, и оценивающий убеждения в 6 областях: роль учителя в эффективности обучения; отсутствие веры в мифы об учении и обучении; психологически безопасная среда; мотивация учеников; управление классом; оценивание. Уровень убежденности педагогов в истинности доказательных психологических принципов колеблется от 27,9 до 87,9%, при этом чем выше стаж у педагога, тем реже он верит в такие принципы и тем чаще опирается на бездоказательные утверждения об учении и обучении. Наиболее высокие уровни владения доказательными психологическими знаниями учителями демонстрируются в блоках, касающихся оценивания учеников и создания психологически безопасной среды по сравнению с блоками, описывающими принципы управления классом, мотивацию учеников и роль учителя в эффективности обучения. Также показано, что педагоги считают психологические знания необходимыми скорее в нестандартных, сложных ситуациях практики (дети с низкой учебной мотивацией, низким уровнем учебных умений, конфликты, сильные эмоциональные реакции учащихся), нежели в стандартных ситуациях (подготовка и проведение уроков, взаимодействие с учащимися и их родителями). Исследование показало необходимость дальнейшей разработки такого подхода к исследованию психологических знаний педагогов, который бы опирался на оценку их убеждений в использовании доказательных психологических принципов для разрешения конкретных ситуа-

^а Автор для корреспонденции.

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2024

ций школьной практики. Полученные данные свидетельствуют о необходимости повышения психологической компетентности педагогов в целом.

Ключевые слова: психологические знания, педагоги, учительские убеждения, психологическая компетентность, принципы эффективного обучения.

В будущем всякий учитель должен будет строить свою работу на психологии, и научная педагогика делается точной наукой, основанной на психологии.

Выготский Л. С. Психология и учитель (1926)

Введение

В современном образовании высокая психологическая компетентность педагогов играет ключевую роль. Существует широкий спектр проблем, с которыми сталкивается учитель в своей практике:

- планирование и проведение эффективного урока;
- организация взаимодействия детей;
- общение с родителями;
- разрешение конфликтов и др.

Продуктивное решение всех этих вопросов требует опоры на современные психологические знания. Необходимость такой опоры обосновывается в нормативных документах (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р; ФГОС ДО, НОО, СОО, ООО, ОПП в редакции 2022 и 2023 гг.). Однако практика показывает, что далеко не все педагоги признают необходимость владения психологическими знаниями и часто переадресуют возникающие проблемы школьным психологам. В этой связи важно проанализировать, в каких психологических знаниях учителя действительно убеждены, и насколько это совпадает с данными доказательной психологии образования. Это может помочь понять, какого типа знаний не хватает современным педагогам и как этим знаниям обучать в том числе в рамках педагогического образования.

Исторический контекст возникновения проблемы использования педагогами современных психологических знаний связан с постановкой более широкого вопроса о роли психологии в практике образования. Эта роль, как показывают многие авторы, менялась с течением времени (Sundberg, 2007; Maluf, Sargiani, 2018). С одной стороны, учителя обращались к психологам в ситуациях наличия у учащихся различных особенностей, порождающих трудности в обучении. В данном случае психология выступала в качестве средства решения реальных проблем, но именно проблем, поскольку обучение нормотипических детей не требовало от учителя специальных психологических знаний (Maluf, Sargiani, 2018). В настоящее время этот вектор фактически реализуется силами психологов, специализирующихся на нейропсихологии (Ахутина, Пылаева, 2008), патопсихологии детского возраста (Зверева и др., 2019) или психологии девиантного поведения (Рождественская, 2015). С другой стороны, в начале XX в. стала складываться собственно педагогическая психология, описывающая психологические закономерности обучения вообще. На ранних этапах ее развития исследо-

ватели пытались прямо применить к практике обучения существующие общепсихологические положения и данные экспериментов (что зачастую приводило к противоречиям¹), причем такая психология безосновательно претендовала на место педагогики (Джемс, 1902; Выготский, 1926; Леонтьев, 1980).

В настоящее время вопрос о том, какое научное знание, важное для организации обучения, является психологическим, а какое — чисто педагогическим, теряет свою актуальность, современные исследователи говорят о «науках об образовании», в которых психология образования играет одну из ключевых ролей (Sundberg, 2007). В этой связи важно проанализировать, что включается именно в психологический аспект профессиональной компетентности школьных педагогов и что вообще означает такая компетентность.

Различные исследователи выделяют разнообразные компоненты психологической компетентности учителей и предлагают различные методы ее оценки, см., например: (Щербакова, 2006; Лазаренко, 2008; Андропова, 2011; Niemi, 2012; и др.). Не рассматривая здесь личностные аспекты психологической компетентности (способность к саморазвитию, мотивацию, рефлексию и др.), остановимся на аспекте профессиональных знаний из области психологии — что это за знания и как можно изучать степень владения ими у педагогов.

Большинство исследований в этом направлении проводятся методом опроса, в которых прямо выясняют, какого типа знания из психологии педагоги считают важными для своей практики. Эти исследования показывают, в частности, что настоящие и будущие учителя считают практические навыки из психологии важнее теоретических знаний, учителя слабо владеют научными и теоретическими подходами к учению и обучению и не понимают, как они связаны с реальной практикой (Kiewra, Gubbels, 1997, p. 130; Tan, 2006, p. 8). Причем это касается не только классических зарубежных теорий (бихевиоризм, теория социального научения, когнитивизм и др.). Так же остро стоит проблема с российскими учителями и отечественными подходами — например с теорией планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий (Podolsky, 2008; Степанова, 2010; Соловьева, Кинтанар, 2021) и теорией развивающего обучения (Van Oers, Pompert, 2021; Vysotskaya et al., 2021). В работах отмечается, что отсутствие понимания сути теоретических подходов сочетается также со стремлением учителей опираться в своей профессиональной деятельности на житейский опыт и представления (misconceptions), К примеру, очень распространенным (он верен для 82–98% учителей) является так называемый миф об учебных стилях, согласно которому ученики обучаются эффективнее, если получают информацию в «своем» учебном стиле (визуальном, аудиальном, кинестетическом и пр.), доказательств которому в науке нет (De Bruyckere et al., 2015; Menz et al., 2021). Другой популярный миф — миф об учебной пирамиде — о том, что информация запоминается и усваивается лучше, если дается в максимально приближенном к жизни, наглядном варианте, когда максимум делается, так сказать, руками (De Bruyckere et al., 2015).

¹ Так, Л. С. Выготский приводит в пример ситуацию, когда вопрос об использовании наглядности в обучении детей младшего школьного возраста решался то в пользу наглядности, поскольку мышление детей этого возраста конкретно, то, наоборот, сводился к акценту на вреде наглядности, так как мышление возникает только там, где есть трудности в решении задачи (Выготский, 1926).

Приведенные данные, по-видимому, свидетельствуют в пользу того факта, что у педагогов довольно бессмысленно проверять владение конкретными психологическими знаниями. Их знания тесно связаны с ситуациями их использования. Это, в частности, означает, что знание научных терминов и принципов у педагогов может отсутствовать, но фактически знания могут применяться. В этой связи мы посчитали перспективным исследовать не сами по себе знания, а убежденность педагогов в необходимости их использования, формулируя научные утверждения максимально приближенно к практическим ситуациям.

Направление изучения убеждений учителей (*teachers' beliefs*) в настоящее время активно развивается, см., например (Turner et al., 2009; Ashton, 2015; Wolf, Brown, 2023). Убеждения учителей — концепции, взгляды и личная идеология, которые лежат в основе практики учителя (Kyriakides et al., 2002; Arnon, Reichel, 2007; Fives, Buehl, 2011; Карданова и др., 2014). По сути, убеждения играют роль определенного промежуточного звена между владением знаниями и их реальным использованием, характеризующим компетентность (Равен, 2002; Цукерман, Ермакова, 2003). С точки зрения исследователей, убеждения начинают формироваться в молодом возрасте и даже в ситуациях сильного стресса оказываются очень прочными (Pajares, 1992; Turner et al., 2009; Eisenhart et al., 1988). Так, например, было показано, что выбор стиля преподавания зависит от убеждений больше, чем от непосредственных знаний из педагогической психологии (Pajares, 1992).

Исходя из проведенного анализа, при исследовании использования педагогами психологических знаний на практике мы считаем необходимым опираться на три ключевые идеи:

1. Исследование владения педагогами таким научным современным знанием, которое выражается через доказательные принципы.
2. Исследование не столько самих по себе знаний, сколько убеждений в том, что они верны.
3. Исследование тех ситуаций, в которых эти убеждения могут быть применены; оценка необходимости психологических знаний для разрешения этих ситуаций.

Идеи доказательного подхода в образовании получают все более широкое распространение в современном мире. Так, в известной работе Дж. Хэтти (J. Hattie) «Видимое обучение» (Hattie, 2008), вышедшей на русском языке только в 2017 г., приведены результаты метаанализов более 50 тыс. исследований, исходя из которых, определена степень влияния наиболее значимых факторов учебных достижений школьников. В России идеи доказательного подхода в образовании также активно развиваются в последние годы (Бусыгина и др., 2021; Степкина, 2020). Однако как из работы Дж. Хэтти, так и из других существующих публикаций сложно вычлнить четкие принципы, на которые должен опираться конкретный педагог в своей практике. В этой связи мы решили использовать так называемые TOP-20 — двадцать психологических принципов, в которых собраны наиболее важные для учителей доказательные положения психолого-педагогической науки (Zinkiewicz et al., 2003; Dunlosky et al., 2013; American Psychological Association..., 2015).

Эти принципы сгруппированы в пять областей:

- 1) как ученики думают и учатся;
- 2) что мотивирует учащихся;
- 3) почему социальный контекст, межличностные отношения и эмоциональное благополучие важны для процесса учения;
- 4) как эффективно управлять классом;
- 5) как оценивать прогресс учеников.

В каждую из этих областей входят от двух до восьми принципов, например, что представления учащихся о своих интеллектуальных способностях оказывают серьезное влияние на учение и академическую успешность (American Psychological Association..., 2015, p. 6, 28), или что для обучения важно не только итоговое оценивание, но и формирующее, которое дает возможность ученикам получить обратную связь по ходу процесса, причем эти два типа оценивания требуют различных подходов (American Psychological Association..., 2015, p. 28). Создатели списка 20 наиболее важных принципов провели исследование того, насколько учителя, с одной стороны, знакомы с указанными принципами, а с другой, насколько уверенно они себя чувствуют при применении этих принципов в своей практике (Coalition for Psychology..., 2019). Результаты анализа на выборке из 391 американского учителя показали высокий уровень знакомства с принципами во всех областях, кроме оценивания, где были продемонстрированы значительно более низкие уровни. Уверенность в адекватном применении принципов в практике хуже всего в области эффективного управления классом (Coalition for Psychology..., 2019, p. 4). Именно на уверенность в адекватном применении в наибольшей степени оказывают влияние такие факторы, как опыт работы, уровень образования, на котором работает учитель, и удаленность учебного учреждения от города (городские школы, пригородные и сельские). Тем не менее описанное выше исследование, с нашей точки зрения, имеет определенные ограничения. Вопросы о том, насколько учитель знаком с психологическими принципами, имеют высокую социальную желательность, вопросы же про уверенность в применении принципов, по сути, отражают их понимание, которое оценивается крайне субъективно.

В этой связи мы решили представить указанные принципы в несколько измененном виде — не как научные принципы, а как утверждения, которые отражают убеждения, то есть то, с чем учителя могут согласиться или не согласиться (примеры утверждений приведены в табл. 1). Это позволило бы нам снять социальную желательность и приблизиться к оценке реального знания, поскольку то, в чем человек убежден, будет скорее использоваться, чем то, в чем он не уверен (Карданова и др., 2014). Мы выделили шесть тематических блоков: «Роль учителя в эффективности обучения», «Отсутствие веры в мифы об учении и обучении», «Психологически безопасная среда», «Создание и поддержание мотивации учеников», «Управление классом», «Оценивание достижений учеников». Последние четыре блока совпадают с выделенными в принципах АРА, первые два представляют собой разделенный на две части первый блок АРА («Как ученики думают и учатся»), в котором выделены две относительно независимые темы — принципы, которые говорят об ответственности учителя за эффективность усвоения, и принципы, которые отражают распространенные мифы об учении и обучении.

Таблица 1. Распределение утверждений по блокам

| Утверждение | Тип утверждения |
|---|-----------------|
| Блок 1. Роль учителя в эффективности обучения | |
| 1. Житейские представления учеников, касающиеся новой темы, не мешают ее усвоению | Обратное |
| 2. Ребенка в любом возрасте можно научить достаточно сложным вещам, если давать задачи, приближенные к контексту его жизни | Прямое |
| 3. Ответственность за применение учениками усвоенных знаний на практике лежит на учителях | Прямое |
| 4. Умению учиться (организационным и учебным навыкам) нужно обучать в школе | Прямое |
| Блок 2. Отсутствие веры в мифы об учении и обучении | |
| 1. То, что думают ученики о своем уровне интеллекта и способностей, существенно не влияет на эффективность их обучения | Обратное |
| 2. Повторное прочитывание нового материала более эффективно, чем попытки ответить на вопросы или выполнение тестов | Обратное |
| 3. Креативность и творческое мышление — это личностная черта, она либо есть у ученика, либо ее нет | Обратное |
| 4. Для эффективного обучения важно учитывать доминирующие учебные стили учеников (визуальный, аудиальный, кинестетический) | Обратное |
| Блок 3. Психологически безопасная среда | |
| 1. На эффективность обучения не влияет то, знает ли учитель о культурной среде, ценностях и семейной ситуации своих учеников | Обратное |
| 2. Качество межличностных отношений педагога и детей в большей степени важно для социоэмоционального развития учащихся, чем для эффективного обучения | Обратное |
| 3. Эмоциональное благополучие учащихся существенно не влияет на эффективность процесса обучения и его результаты | Обратное |
| Блок 4. Создание и поддержание мотивации учеников | |
| 1. Для многих учеников внешние награды (похвала, отметки и др.) — единственный способ научиться чему-то | Обратное |
| 2. Учащиеся более настойчивы и эффективны в решении сложных задач, если они ставят перед собой цели научиться чему-то, а не превзойти в чем-то других | Прямое |
| 3. Субъективные представления учителя о способностях его учеников, как правило, не влияют на их интерес к учебе и академические результаты | Обратное |
| 4. Постановка долгосрочных и сложных целей повышает учебную мотивацию больше, чем постановка максимально конкретных и простых целей | Обратное |
| Блок 5. Управление классом | |
| 1. Усвоением детьми правил поведения в классе должны заниматься именно учителя, а не родители и общество | Прямое |
| 2. Эффективное управление классом не обязательно требует наличия принятых всеми правил и предсказуемых ожиданий | Обратное |
| 3. Позитивные эмоциональные отношения с учениками, в сущности, не так важны для эффективного управления классом | Обратное |

| Утверждение | Тип утверждения |
|--|-----------------|
| Блок 6. Оценивание достижений учеников | |
| 1. Оценить общий уровень знаний по предмету гораздо важнее, чем определить то, что ученик знает и чего он не знает в процессе изучения каждой темы | Обратное |
| 2. Для качественного и честного оценивания необязательно знать базовые принципы составления тестов и заданий для оценки | Обратное |
| 3. При оценивании учащихся невозможно обойтись без сравнения их друг с другом | Обратное |
| 4. Опытный учитель, как правило, понимает, какую оценку ставить за работу, без использования каких-либо критериев оценивания | Обратное |

Исходя из сказанного, были поставлены следующие исследовательские вопросы:

- Каков общий уровень убежденности педагогов в современных психологических принципах и каков этот уровень по отдельным областям: «Роль учителя в эффективности обучения», «Отсутствие веры в мифы об учении и обучении», «Психологически безопасная среда», «Создание и поддержание мотивации», «Управление классом», «Оценивание достижений учеников»?
- Как связана субъективная оценка учителями своей психологической компетентности с общим уровнем убежденности их в доказательных психологических принципах?
- Как соотносится оценка необходимости в психологических знаниях для стандартных и нестандартных, сложных ситуаций из практики?

Гипотезы исследования

Исходя из приведенных выше вопросов, были сформулированы следующие гипотезы.

Гипотеза 1. Наиболее высокие уровни убежденности в психологических принципах, важных для учения и обучения, современные российские учителя показывают для блоков, в которых научные знания приближаются к житейским («Психологически безопасная среда», «Оценивание достижений учеников»).

Обоснованием выдвижения данной гипотезы является очевидный факт: если научные знания противоречат житейскому опыту учителей, им сложнее будет продемонстрировать свою убежденность в них.

Гипотеза 2. Общий уровень убежденности в психологических принципах, важных для учения и обучения, не связан с оценкой педагогами своей компетентности и оценкой компетентности других учителей.

Обоснованием для выдвижения данной гипотезы выступают данные исследований, по которым учителя часто показывают низкий уровень владения психологическими знаниями, опираясь на различные мифы (De Bruyckere et al., 2015), при этом будучи уверенными в своей высокой компетентности.

Гипотеза 3. Оценка необходимости в психологических знаниях значимо выше для нестандартных, сложных, чем для стандартных ситуаций.

Как стандартные мы определяем ситуации, с которыми учитель сталкивается ежедневно (планирование и проведение уроков, взаимодействие с детьми и роди-

телями и др.), как нестандартные, сложные — ситуации возникающих неожиданно трудностей (дети с низкой учебной мотивацией, низким уровнем учебных умений, конфликты и др.). Очевидно, что второе может вполне рассматриваться как часть, за которую отвечает психология.

Таким образом, переменными в нашем исследовании выступили следующие:

1. Уровни убежденности в доказательных психологических принципах по шести тематическим блокам: «Роль учителя в эффективности обучения», «Отсутствие веры в мифы об учении и обучении», «Психологически безопасная среда», «Создание и поддержание мотивации учеников», «Управление классом», «Оценивание достижений учеников».

2. Общий уровень убежденности в доказательных психологических принципах, важных для эффективного обучения. Данный уровень оценивался как суммарный балл по всем шести блокам.

3. Оценка собственной компетентности в отношении использования психологических знаний на практике.

4. Оценка компетентности других учителей в отношении использования психологических знаний на практике.

5. Оценка необходимости в психологических знаниях в стандартных и нестандартных ситуациях из практики.

Помимо этого, мы использовали следующие демографические переменные: тип населенного пункта, в котором находится школа; уровень образования, на котором учитель преимущественно работает; должность; предмет, который учитель преподает в настоящее время; уровень образования; должность в школе; пол; стаж работы.

Методы

Исследование проводилось в формате онлайн (на платформе Google-форм) методом опроса. Разработанный нами авторский опросник убеждений школьных учителей состоял из четырех разделов:

Раздел 1. Информация о респондентах (десять вопросов): название региона, тип населенного пункта (крупный город, пригород, небольшой город, сельская местность), уровень образования, на котором работает респондент (начальные, средние классы, старшие классы), должность, учебный предмет, уровень образования учителя, возраст, пол, стаж работы и тип образовательной организации (государственная или частная).

Раздел 2. Оценка собственной психологической компетентности и компетентности других учителей. По шкале от 1 до 5 респонденты должны были ответить на два вопроса: «Оцените по шкале от 1 до 5, в какой степени, по Вашему мнению, учителя в России действительно опираются на психологические знания в своей работе» и «Как в целом Вы оцениваете свою психологическую компетентность в сфере образования?».

Раздел 3. Оценка ситуаций, требующих опоры на психологические знания. Респондентам предлагалось оценить 13 ситуаций с точки зрения необходимости в них психологических знаний («Оцените по шкале от 1 до 5 каждую из представленных ситуаций с точки зрения того, в какой степени она действительно требует от учителя

опоры на психологические знания (1 — требует в минимальной степени, 5 — требует в максимальной степени)». Семь из этих ситуаций были стандартными («Планирование учебных занятий», «Проведение учебных занятий», «Организация групповой работы на занятии», «Управление классом», «Оценивание знаний», «Проведение занятий у дошкольников по подготовке к школе» и «Взаимодействие с родителями обучающихся») и семь — нестандартными, профессионально сложными («Работа с детьми с низким уровнем развития учебных умений», «Работа с детьми с особыми образовательными потребностями (ОВЗ)», «Работа с детьми с низкой учебной мотивацией», «Разрешение конфликтов между детьми», «Ситуации, когда нужно справиться с сильными эмоциональными реакциями (агрессия, стресс и др.) учеников», «Работа с социально неблагополучными детьми»). Анализ показал, что общий балл может использоваться как интегральная оценка необходимости в психологических знаниях, поскольку коэффициент α Кронбаха составил 0,979.

Раздел 4. Оценка уровня убежденности учителя в доказательных психологических принципах. Включала 22 утверждения, распределенных по шести блокам, для каждого утверждения вопрос звучал одинаково: «Прочитайте утверждения. Согласны ли Вы с этими утверждениями?» Необходимо было выбрать один из четырех вариантов ответа: не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, совершенно согласен. Часть вопросов были прямыми, то есть предполагали, как соответствующие доказательным принципам, ответы «Скорее согласен» и «Совершенно согласен», а часть — обратными, то есть предполагали ответы «Скорее не согласен» и «Совершенно не согласен». По каждому блоку подсчитывалось среднее для каждого респондента (для сравнения блоков, поскольку количество утверждений было разным), а также в качестве переменной выступал общий балл (сумма) по всем утверждениям. Поскольку данная методика оценивает через убежденность по факту уровень владения принципами, она может быть рассмотрена как тест достижений (подсчет α Кронбаха для всех утверждений составил 0,746).

В табл. 1 приведены утверждения для каждого блока.

Выборка

В исследовании приняли участие 344 ($N=344$) учителя, преимущественно женщины (93,3%), работающие в большинстве своем в государственных школах (99,1%), в основном из четырех регионов России: Москвы — 143 респондента (41,7%), Республики Татарстан — 121 (35,3%), Республики Алтай — 51 респондент (14,9%), Республики Саха (Якутия) — 22 (6,4%).

78 (22,5%) респондентов работает на начальной ступени образования, 197 (57,4%) — на средней, 58 (16,9%) — на старшей и 11 (3,2%) — в дополнительном образовании.

Среди респондентов 11,6% — учителя в возрасте от 20 до 30 лет (из них 90% женщин), 19,5% — учителя в возрасте от 31 до 40 лет (94% женщин), 32% — учителя в возрасте от 41 до 50 лет (93% женщин) и 36,9% — учителя старше 50 лет (94% женщин). Средний возраст учителей не подсчитывался, поскольку в опроснике нужно было указать лишь возрастной интервал.

По уровню полученного учителями образования: в возрастной группе 20–30 лет большая часть (55%) окончили магистратуру или специалитет, 37,5% —

бакалавриат, остальные (7,5 %) получили среднее специальное образование. В возрастной группе 31–40 лет распределение было следующим: 80,6 % окончили магистратуру или специалитет, 13,4 % — бакалавриат, 3 % получили среднее специальное образование и 3 % имели ученую степень. В возрастной группе 41–50 лет 76,4 % окончили магистратуру или специалитет, 17,3 % — бакалавриат, 2,7 % получили только среднее специальное образование и 3,6 % имели ученую степень. В возрастной группе старше 50 лет 66,1 % окончили магистратуру или специалитет, 29,9 % — бакалавриат и 3,9 % имели ученую степень. Мы не уточняли, профильное ли образование получил учитель, просили указать лишь уровень образования.

Стаж работы предсказуемо был тем выше, чем старше были респонденты. Так, в возрастной группе от 20 до 30 лет 42,5 % учителей проработали в образовании менее 3 лет, 55 % — от 3 до 10 лет и 2,5 % (один респондент) указал, что его стаж от 11 до 20 лет. В возрастной группе 31–40 лет 10,4 % проработали менее 3 лет, 38,8 % — от 3 до 10 лет, 47,7 % — от 11 до 20 лет и 2,9 % (два человека) — более 20 лет. В возрастной группе 41–50 лет 9,1 % проработали в образовании от 3 до 10 лет, 25,5 % — от 11 до 20 лет и 65,5 % — более 20 лет. В самой старшей возрастной группе, старше 50 лет 97,6 % проработали в образовании более 20 лет, по 0,8 % (по одному человеку) указали, соответственно, что проработали менее 3 лет, от 3 до 10 лет и от 11 до 20 лет.

Результаты

Описательные статистики. Описательные статистики по основным переменным представлены в табл. 2. В табл. 3 представлены описательные статистики отдельно по каждому из шести блоков утверждений.

Проверку на нормальность (критерий Колмогорова — Смирнова) прошла только переменная «Общий уровень убежденности в доказательных принципах». Поэтому в дальнейшем использовались непараметрические критерии.

В табл. 4 и 5 представлены описательные статистики по каждой переменной по возрастам.

Таблица 2. Описательные статистики по основным переменным

| Основные параметры | Минимум, баллы | Максимум, баллы | М | SD |
|---|----------------|-----------------|-------|-------|
| Общий уровень убежденности в доказательных принципах (от 0 до 66 баллов) | 19 | 58 | 35,09 | 5,83 |
| Оценка собственной компетентности (от 1 до 5 баллов) | 1 | 5 | 3,97 | 0,74 |
| Оценка компетентности других (от 1 до 5 баллов) | 2 | 5 | 3,91 | 0,86 |
| Оценка ситуаций, требующих опоры на психологические знания (от 13 до 65 баллов) | 16 | 65 | 50,78 | 13,79 |

Таблица 3. Описательные статистики по каждому из шести блоков утверждений²

| Блок утверждений (в баллах от 0 до 3) | М | SD |
|---|------|-------|
| Оценивание достижений учеников | 1,84 | 0,622 |
| Создание и поддержание мотивации учеников | 1,64 | 0,390 |
| Управление классом | 1,67 | 0,443 |
| Психологически безопасная среда | 1,86 | 0,626 |
| Отсутствие веры в мифы об учении и обучении | 1,44 | 0,551 |
| Роль учителя в эффективности обучения | 1,69 | 0,449 |

Таблица 4. Распределение по возрастным группам (средние по каждой из основных переменных)

| Блок утверждений (в баллах) | 20–30 лет | 31–40 лет | 41–50 лет | Старше 50 лет | Среднее по выборке |
|---|-----------|-----------|-----------|---------------|--------------------|
| Оценка ситуаций, требующих опоры на психологические знания (среднее по шкале от 13 до 65) | 50,65 | 48,97 | 51,98 | 50,72 | 50,78 |
| Общий уровень убежденности в принципах (среднее по шкале от 0 до 66) | 36,70 | 35,43 | 35,30 | 34,23 | 35,09 |
| Оценка компетентности других (среднее по шкале от 1 до 5) | 3,70 | 3,69 | 4,05 | 3,97 | 3,91 |
| Оценка собственной компетентности (среднее по шкале от 1 до 5) | 3,85 | 3,85 | 4,06 | 3,98 | 3,97 |

Таблица 5. Распределение по возрастным группам (средние по каждому из шести блоков утверждений)

| Блок утверждений (в баллах от 0 до 3) | 20–30 лет | 31–40 лет | 41–50 лет | Старше 50 лет | Общее среднее |
|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|---------------|---------------|
| Оценивание достижений учеников | 1,89 | 1,84 | 1,90 | 1,77 | 1,84 |
| Создание и поддержание мотивации | 1,71 | 1,68 | 1,61 | 1,61 | 1,64 |
| Управление классом | 1,72 | 1,69 | 1,68 | 1,65 | 1,67 |
| Психологически безопасная среда | 1,93 | 1,79 | 1,92 | 1,82 | 1,86 |
| Отсутствие мифов об учении и обучении | 1,69 | 1,47 | 1,45 | 1,39 | 1,44 |
| Роль учителя в эффективности обучения | 1,71 | 1,73 | 1,70 | 1,68 | 1,69 |

В качестве основных демографических показателей нами были выбраны переменные «крупный город / все остальные» и «стаж работы». При этом даже эти две переменные не являются полностью независимыми (таблица сопряженности показывает, что в небольших городах и сельской местности работают учителя с большим стажем).

² По каждому блоку подсчитывалось среднее для каждого респондента (поскольку количество утверждений в блоках было разным). В таблице представлены средние по каждому блоку по выборке в целом для сравнения блоков.

Поскольку дисперсионный анализ оказался невозможным по причине ненормальности распределения большинства переменных, был сделан анализ различий между выбранными демографическими переменными по непараметрическому критерию Манна — Уитни.

Выяснилось, что учителя из крупных городов показывают значимо более высокий уровень убежденности в современных доказательных принципах ($p < 0,05$), и значимо ниже оценивают психологическую компетентность других учителей ($p < 0,05$). Также чем выше стаж у учителя, тем более низкий уровень убежденности в доказательных психологических принципах он демонстрирует (коэффициент корреляции Спирмена, $R = -0,145$, $p < 0,01$). Чем больше у учителя стаж, тем выше он оценивает свою психологическую компетентность (коэффициент корреляции Спирмена, $R = 0,133$, $p < 0,05$) и тем выше он оценивает психологическую компетентность других учителей (коэффициент корреляции Спирмена, $R = 0,163$, $p < 0,01$). Также чем выше у учителя стаж, тем вероятнее он верит в мифы об учении и обучении (коэффициент корреляции Спирмена, $R = -0,157$, $p < 0,01$).

Проверка гипотез

Гипотеза 1. Наиболее высокие уровни убежденности в психологических принципах, важных для учения и обучения, современные российские учителя показывают для блоков, в которых научные знания приближаются к житейским («Психологически безопасная среда», «Оценивание достижений учеников»).

Для проверки данной гипотезы был проведен анализ парных рангов Вилкоксона с поправкой Бонферрони ($p < 0,01$). Гипотеза подтвердилась: учителя показывают большую убежденность в психологических принципах в блоках «Оценивание достижений учеников» и «Психологически безопасная среда» по сравнению со всеми остальными блоками («Управление классом», «Создание и поддержание мотивации», «Роль учителя в эффективности обучения»). Особое место занимает блок «Отсутствие мифов об учении и обучении», по которым учителя показывают самую низкую убежденность (то есть они верят в эти мифы).

Гипотеза 2. Общий уровень убежденности в психологических принципах, важных для учения и обучения, не связан с оценкой педагогами своей компетентности и оценкой компетентности других учителей

Гипотеза подтвердилась частично. Общий уровень убежденности педагогов в доказательных психологических принципах оказался не связан с субъективной оценкой их собственной компетентности (использовался коэффициент корреляции Спирмена). Анализ связей внутри групп по стажу показал наличие такой связи только для учителей, работающих от 3 до 10 лет: чем выше уровень убежденности педагогов в доказательных психологических принципах, тем ниже их субъективная оценка собственной компетентности (R Спирмена равен $-0,306$, $p < 0,05$). Однако при этом чем выше уровень убежденности в доказательных психологических принципах, тем реже педагог склонен оценивать других учителей как действительно опирающихся на психологические знания (R Спирмена равен $-0,220$, $p < 0,001$), здесь связь обнаружена. Стоит отдельно отметить, что оценка своей компетентности и компетентности других связаны между собой: чем выше первая, тем, как правило, выше вторая ($R = 0,444$, $p < 0,001$).

Таблица 6. Рейтинг степени необходимости использования психологических знаний в различных ситуациях в практике учителя

| № | Ситуация (в баллах от 1 до 5) | М | SD |
|----|--|------|------|
| 1 | Ситуации, когда нужно справиться с сильными эмоциональными реакциями (агрессия, стресс и др.) учеников | 3,22 | 1,11 |
| 2 | Разрешение конфликтов между детьми | 3,20 | 1,11 |
| 3 | Работа с детьми с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) | 3,18 | 1,16 |
| 4 | Работа с социально неблагополучными детьми | 3,15 | 1,13 |
| 5 | Работа с детьми с низкой учебной мотивацией | 3,10 | 1,13 |
| 6 | Управление классом | 3,10 | 1,13 |
| 7 | Работа с детьми с низким уровнем развития учебных умений | 3,08 | 1,14 |
| 8 | Взаимодействие с родителями обучающихся | 3,08 | 1,10 |
| 9 | Проведение учебных занятий | 2,90 | 1,15 |
| 10 | Проведение занятий у дошкольников по подготовке к школе | 2,80 | 1,30 |
| 11 | Организация групповой работы на занятии | 2,73 | 1,20 |
| 12 | Оценивание знаний обучающихся | 2,34 | 1,21 |
| 13 | Планирование учебных занятий | 2,19 | 1,28 |

Гипотеза 3. Оценка необходимости в психологических знаниях значимо выше для нестандартных, сложных ситуаций, чем для стандартных.

Гипотеза подтвердилась. Было показано, что учителя оценивают нестандартные ситуации как требующие опоры на психологические знания в большей степени, чем стандартные. В табл. 6 представлен рейтинг анализируемых ситуаций. Отделены жирными линиями группы ситуаций, которые значимо не отличаются друг от друга (парные ранги Вилкоксона с поправкой Бонферрони; $p < 0,01$).

На основе анализа были выделены три типа ситуаций, которые статистически по-разному оцениваются респондентами:

1. Менее всего требуют опоры на психологические знания, с точки зрения педагогов, ситуации, не подразумевающие взаимодействия с детьми (планирование занятий и оценивание достижений учеников (возможно, учителя имели в виду оценивание письменных работ)).

2. Чуть более важными с точки зрения применения психологии являются стандартные для учителя ситуации взаимодействия (организация групповой работы на уроке, проведение занятий с дошкольниками по подготовке к школе, проведение самих уроков).

3. Как требующие опоры на психологию в максимальной степени учителя выделяют нестандартные, сложные ситуации — разрешение конфликтов, работа с социально неблагополучными и низкомотивированными детьми и т.д. Это может говорить о том, что психологию учителя воспринимают как нужную и важную только для ситуаций взаимодействия с детьми или родителями, причем в ситуациях того или иного сбой взаимодействия.

Обсуждение результатов

Наше исследование ставило целью выяснить особенности убеждений российских педагогов по отношению к использованию научной психологии в их школьной практике. Для этого для каждого педагога были оценены убеждения относительно необходимости психологических знаний в его работе, степень убежденности в доказательных психологических принципах, а также самооценка уровня владения психологическими знаниями и оценка уровня психологических знаний коллег.

Исследование показало, что в целом российские педагоги демонстрируют различный уровень убежденности в доказательных психологических принципах, важных для эффективного обучения — этот уровень колеблется от 27,9 до 87,9%. Вера в доказательные психологические принципы выше у педагогов из крупных городов, что объясняется большими возможностями для получения лучшего качества педагогического образования в такого типа городах. Интересно также, что те педагоги, у которых меньше стаж работы, чаще убеждены в эффективных и современных психологических принципах, что, видимо, означает, что эти учителя просто получали образование не так давно и имели больше возможностей с ними познакомиться.

Если анализировать убежденность в доказательных принципах по тематическим блокам (проблемам), то педагоги показывают лучшие результаты в блоках «Оценивание достижений учеников» и «Психологически безопасная среда» по сравнению со всеми остальными блоками. Это можно объяснить тем, что утверждения, которые предлагались в этих блоках, достаточно правдоподобны даже с житейской точки зрения, чего нельзя сказать, например, о блоке «Управление классом»: его среднее значение ниже двух указанных и не отличается от блоков «Создание и поддержание мотивации» и «Роль учителя в эффективности обучения». Интересно, что в других исследованиях темы «Управление классом» и «Мотивация» педагогами указываются как наиболее важные из курса психологии в педагогических вузах (Kiewra, Gubbels, 1997).

Самый низкий, но вполне ожидаемый результат был получен по блоку «Мифы об учении и обучении». Эти данные согласуются с исследованиями зарубежных коллег, в которых, в частности, показано, что от 82 до 98 % учителей в разных странах считают, что ученики учатся лучше, если получают информацию в «своем» учебном стиле (визуальном, аудиальном, кинестетическом и пр.) (Menz et al., 2021).

Интересные результаты были получены по вопросу о соотношении убежденности педагогов в психологических принципах и оценивания своей профессиональной компетентности на фоне других. Оказалось, что, как бы учителя себя ни оценивали, это никак не связано с реальным уровнем совпадения их убеждений с доказательными принципами, важными для эффективной практики обучения и воспитания. При этом чем больше убеждения учителя совпадают с доказательными принципами, тем меньше он склонен оценивать других учителей как действительно опирающихся на психологические знания, что логично — такие учителя, возможно, чаще замечают более низкий уровень своих коллег.

Самым ожидаемым для нас результатом стало то, что учителя действительно считают психологию важной в первую очередь для ситуаций, которые нельзя назвать обыденными, стандартными: это работа с детьми с различными трудностями, работа с сильными эмоциями учащихся, разрешение конфликтов и пр., причем наши данные дают основания предположить, что «психологическими» для учителя

лей представляются знания, позволяющие решать именно проблемы взаимодействия их с детьми, родителями и детей друг с другом, причем в профессионально сложных, проблемных ситуациях. Возможно, это объясняет тот факт, что учителя предпочитают отдавать такие ситуации на откуп специалистам — школьным психологам или социальным педагогам.

Сопоставление уровня убежденности в доказательных психологических принципах и понимания, в каких ситуациях их нужно использовать, показывает отсутствие всякой связи между этими параметрами. По-видимому, они являются независимыми — то, в каких ситуациях и насколько настоятельной учителя видят необходимость применять психологию, никак не связано с реальным уровнем их убежденности в применении современной психологии, практические навыки оторваны от теоретических знаний, что также подтверждается другими исследователями, см., например: (Тан, 2006).

В целом полученные результаты заставляют задуматься о том, какого типа знания реально важны в практике учителей, и о более четком распределении функций учителя и других специалистов — в первую очередь школьных психологов и социальных педагогов.

Заключение

Настоящее исследование показало, что педагоги демонстрируют разные уровни убежденности в доказательных психологических принципах, важных для эффективного обучения. Убеждения педагогов в большей степени соответствуют научным в отношении психологических принципов, касающихся оценивания и психологически безопасной среды, и в меньшей — принципов, касающихся управления классом, учебной мотивации и того, что входит в непосредственную сферу ответственности учителя (планирование и проведение уроков, взаимодействие с родителями и др.). Большинство педагогов, принявших участие в исследовании, верят в мифы об обучении, подтверждение которым в науке отсутствует. Использование психологических знаний, с точки зрения педагогов, в меньшей степени необходимо в ситуациях, не требующих взаимодействия с детьми (планирование уроков и оценивание работ учеников), нужнее — в ситуациях, подразумевающих взаимодействие, но являющихся стандартными (проведение уроков, организация групповой работы и др.), и крайне необходимо в сложных ситуациях, в которых учитель сталкивается с неожиданно возникающими проблемами. Было также показано, что у педагогов с большим стажем выше самооценка качества использования психологических знаний и выше оценка использования этих знаний другими педагогами. Однако реальный уровень совпадения имеющихся у педагогов со стажем принципов с современными ниже, чем у их более молодых коллег. Полученные данные дают основания для привлечения внимания к проблеме психологической компетентности учителей.

Литература

Андропова Н. В. Психологическая компетентность как компонент профессиональной компетентности учителя // Вестник Мордовского университета. 2011. № 2. С. 166–171.

- Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008.
- Бусыгина Н. П., Подушкина Т. Г., Станилевский В. В. Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13, № 4. С. 162–176. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130410>
- Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Работник просвещения, 1926.
- Джемс У. Беседы с учителями о психологии. М.: С. Скирмунт, 1902.
- Зверева Н. В., Казьмина О. Ю., Каримулина Е. Г. Патопсихология детского и юношеского возраста: учебное пособие. М.: Юрайт, 2019.
- Карданова Е. Ю., Пономарева А. А., Осин Е. Н., Сафуанов И. С. Сравнительное исследование убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 44–81. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-2-44-81>
- Лазаренко Л. А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 1. С. 67–68.
- Леонтьев А. Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии: хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. С. 161–186.
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: Когито-Центр, 2002.
- Рождественская Н. А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков. М.: Генезис, 2015.
- Соловьева Ю., Кинтанар Л. Организация учебного процесса в соответствии с деятельностной теорией: практическое применение метода // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2021. № 4. С. 143–191. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.04.05>
- Степанова М. А. От Л. С. Выготского к П. Я. Гальперину: психотехнический подход в психологии образования // Вопросы психологии. 2010. № 4. С. 14–27.
- Степкина М. В. Принципы доказательного образования в развитии одаренности // Социальные явления. 2020. № 2. С. 76–82. https://doi.org/10.47929/2305-7327_2020.02_76-82
- Цукерман Г. А., Ермакова И. В. Развивающие эффекты системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова // Психологическая наука и образование. 2003. Т. 8, № 4. С. 56–73.
- Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д., 2006. URL: https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01003308343.pdf (дата обращения: 21.08.2023).
- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning. 2015. URL: <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf> (дата обращения: 03.11.2022).
- Arnon S., Reichel N. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers // Teachers and Teaching. 2007. No. 13. P. 441–464. <https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
- Ashton P. T. Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs // International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. H. Fives, M. G. Gill (eds). New York: Routledge, 2015. P. 31–47.
- Coalition for Psychology in Schools and Education. Report on the Teacher Needs Survey. (2019). Washington: American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. URL: <https://www.apa.org/ed/schools/coalition/2019-teacher-needs-report.pdf> (дата обращения: 04.08.2022).
- De Bruyckere P., Kirschner P. A., Hulshof C. D. Urban myths about learning and education // Myths about Learning. London: Elsevier, 2015. P. 17–92. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-801537-7.00003-2>
- Dunlosky J., Rawson K. A., Marsh E. J., Nathan M. J., Willingham D. T. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology // Psychological Science in the Public Interest. 2013. No. 14. P. 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Eisenhart M., Shrum J., Harding J., Cuthbert A. Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions // Educational Policy. 1988. No. 2 (1). P. 51–70. <https://doi.org/10.1177/0895904888002001004>
- Fives H., Buehl M. M. Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? // APA educational psychology handbook. Vol. 2: Indi-

- vidual differences and cultural and contextual factors. Washington: American Psychological Association, 2011. P. 471–499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Hattie J. Visible Learning. London: Routledge, 2008. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Kiewra K. A., Gubbels P. S. Are educational psychology courses educationally and psychologically sound? What textbooks and teachers say // Educational Psychology Review. 1997. No. 9. P. 121–148. <https://doi.org/10.1023/A:1024788428888>
- Kyriakides L., Campbell R. J., Christofidou E. Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-Evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness // School Effectiveness and School Improvement. 2002. No. 13. P. 291–325. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.3.291.3426>
- Maluf M. R., Almeida Sargiani R. de. Educational and school psychology in Latin American countries: Challenges and new possibilities // Psychology in Latin America. Cham: Springer, 2018. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93569-0_6
- Menz C., Spinath B., Seifried E. Misconceptions die hard: Prevalence and reduction of wrong beliefs in topics from educational psychology among preservice teachers // European Journal of Psychology of Education. 2021. No. 36. P. 477–494. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00474-5>
- Niemi H. Relationships of Teachers' Professional Competences, Active Learning and Research Studies in Teacher Education in Finland // Reflecting Education. 2012. No. 8. P. 23–44.
- Pajares M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct // Review of Educational Research. 1992. No. 62 (3). P. 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Podolsky A. I. Toward applied model-based theory construction // D. Ifenthaler, P. Pirnay-Dummer, M. Spec- tor (eds). Understanding Models for Learning and Instruction. Cham: Springer; 2008. P. 211–223. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-76898-4_11 (дата обращения: 21.08.2023).
- Sundberg D. From pedagogik to educational sciences? Higher education reform, institutional settings and the formation of the discipline of educational science in Sweden // European Educational Research Journal. 2007. No. 6 (4). P. 393–410. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.4.393>
- Tan A.-G. Psychology in teacher education: A perspective from Singapore's pre-service teachers // Asia Pacific Education Review. 2006. No. 7. P. 1–10. <https://doi.org/10.1007/BF03036779>
- Turner J. C., Christensen A., Meyer D. K. Teachers' beliefs about student learning and motivation // L. J. Saha, A. G. Dworkin (eds). International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Boston: Springer, 2009. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_23
- Van Oers B., Pompert B. Assisting teachers in curriculum innovation: An international comparative study // New Ideas in Child and Educational Psychology. 2021. No. 1 (1). P. 43–76. <https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0103>
- Vysotskaya E., Lobanova A., Yanishevskaya M. The “Moon Test”: A step toward evaluation of educational text comprehension through model mediation // Psychology in Russia: State of the Art. 2021. No. 14 (4). P. 111–129. <http://doi.org/10.11621/pir.2021.0408>
- Zinkiewicz L., Hammond N., Trapp A. Applying Psychology Disciplinary Knowledge to Psychology Teaching and Learning: A review of selected psychological research and theory with implications for teaching practice. New York: The Higher Education Academy Psychology Network, 2003. (Report and Evaluation Series; No. 2). <https://doi.org/10.1037/e718142011-001>
- Wolf Sh., Brown A. Teacher beliefs and student learning // Human Development. 2023. No. 67 (1). P. 37–54. <https://doi.org/10.1159/000529450>

Статья поступила в редакцию 24 марта 2023 г.;
рекомендована к печати 15 февраля 2024 г.

Контактная информация:

Сиднева Анастасия Николаевна — канд. психол. наук; asidneva@yandex.ru
Чумаченко Дмитрий Валерьевич — dmitry.chumachenko@gmail.com
Калимуллин Айдар Минимансурович — д-р ист. наук; kalimullin@yandex.ru
Лобанова Анастасия Денисовна — nastya-lobanova@yandex.ru

Psychology and education in the 21st century: Analysis of the Russian teachers' beliefs regarding the use of modern psychological knowledge in practice

A. N. Sidneva^{1a}, D. V. Chumachenko², A. M. Kalimullin³, A. D. Lobanova¹

¹ Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
9, ul. Mokhovaya, Moscow, 125009, Russian Federation

² Moscow State University of Psychology and Education,
29, ul. Sretenka, Moscow, 127051, Russian Federation

³ Kazan (Volga region) Federal University,
18, ul. Kremlevskaya, Kazan, 420008, Russian Federation

For citation: Sidneva A. N., Chumachenko D. V., Kalimullin A. M., Lobanova A. D. Psychology and education in the 21st century: Analysis of the Russian teachers' beliefs regarding the use of modern psychological knowledge in practice. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 2024, vol. 14, issue 2, pp. 365–384. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.211> (In Russian)

The article proposes an approach to assessing the psychological knowledge of teachers through the analysis of their beliefs regarding the evidence-based principles formulated in the sciences of education in recent years. The study was conducted in 2021/2022 on a sample of Russian school teachers ($N=344$, 93.3% women, 41.7% from Moscow). The authors' questionnaire for the study of school teachers' beliefs was used, based on the 20 evidence-based psychological principles important for teaching and learning, assessing the possession of principles in six areas: the role of the teacher in the effectiveness of learning; lack of faith in myths about teaching and learning; psychologically safe environment; student motivation; classroom management; assessment. The level of teachers' conviction in the truth of evidence-based psychological principles ranges from 27.9 to 87.9%, while the higher the teacher's experience, the less likely he believes in such principles and the more often he relies on unsubstantiated statements about teaching and learning. The highest levels of possession of evidence-based psychological knowledge by teachers are demonstrated in blocks related to student assessment and the creation of a psychologically safe environment compared to blocks describing the principles of classroom management, student motivation and the role of the teacher in learning effectiveness. It is also shown that teachers consider psychological knowledge necessary rather in non-standard, difficult practice situations (children with low educational motivation, low level of educational skills, conflicts, strong emotional reactions of students) than in standard situations (preparing and conducting lessons, interacting with students and their parents). The study showed the need for further development of such an approach to the study of psychological knowledge of teachers, which would be based on an assessment of their beliefs in the use of evidence-based psychological principles to resolve specific situations of school practice. The data obtained indicate the need to improve the psychological competence of teachers in general.

Keywords: psychological knowledge, teachers, teachers' beliefs, psychological competence, principles of effective teaching.

References

- Akhutina, T. V., Pylaeva, N. M. (2008). *Overcoming the difficulties of teaching: a neuropsychological approach*. St. Petersburg, Piter Publ. (In Russian)
- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education (2015). Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning. Available at: <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf> (accessed: 03.11.2022).

^a Author for correspondence.

- Andronova, N. V. (2011). Psychological competence as a component of a teacher's professional competence. *Vestnik Mordovskogo universiteta*, 2, 166–171. (In Russian)
- Arnon, S., Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching*, 13, 441–464. <https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
- Ashton, P. T. Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In: H. Fives, M. G. Gill (eds). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York, Routledge, 2015.
- Busigina, N. P., Podushkina, T. G., Stanilevskii, V. V. (2021). Evidence-based approach in education: A critical analysis of current discussions. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia*, 13 (4), 162–176. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130410> (In Russian)
- Coalition for Psychology in Schools and Education. Report on the Teacher Needs Survey (2019). Washington: American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. Available at: <https://www.apa.org/ed/schools/coalition/2019-teacher-needs-report.pdf> (accessed: 04.08.2022).
- De Bruyckere, P., Kirschner, P. A., Hulshof, C. D. (2015). Urban myths about learning and education. In: *Myths about Learning* (pp. 17–92). London, Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-801537-7.00003-2>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Eisenhart, M., Shrum, J., Harding, J., Cuthbert, A. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2 (1), 51–70. <https://doi.org/10.1177/0895904888002001004>
- Fives, H., Buehl, M. M. (2011). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: *APA educational psychology handbook*, vol. 2: *Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. London, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- James, W. (1902). *Conversations with teachers about psychology*. Moscow: S. Skirmunt Publ. (In Russian)
- Kardanova, E. Yu., Ponomareva, A. A., Osin, E. N., Safuanov, I. S. (2014). Comparative studies of beliefs and practices of primary school mathematics teachers in Russia, Estonia and Latvia. *Voprosy obrazovaniia*, 2, 44–81. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-2-44-81> (In Russian)
- Kiewra, K. A., Gubbels, P. S. (1997). Are educational psychology courses educationally and psychologically sound? What textbooks and teachers say. *Educational Psychology Review*, 9, 121–148. <https://doi.org/10.1023/A:1024788428888>
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 291–325. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.3.291.3426>
- Lazarenko, L. A. (2008). Psychological competence of a teacher as a factor of professionalization. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 1, 67–68. (In Russian)
- Leontiev, A. N. (1980). Students' mastery of scientific concepts as a problem of educational psychology. In: I. I. Ilyasov, V. Ya. Lyaudis (eds). *Khrestomatiia po vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii*. Moscow, MSU Press. (In Russian)
- Maluf, M. R., Almeida Sargiani, R. de. (2018). Educational and school psychology in Latin American countries: Challenges and new possibilities. In: *Psychology in Latin America*. Cham, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93569-0_6
- Menz, C., Spinath, B., Seifried, E. (2021). Misconceptions die hard: Prevalence and reduction of wrong beliefs in topics from educational psychology among preservice teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 477–494. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00474-5>
- Niemi, H. (2012). Relationships of Teachers' Professional Competences, Active Learning and Research Studies in Teacher Education in Finland. *Reflecting Education*, 8, 23–44.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Podolsky, A. I. Toward applied model-based theory construction. In: D. Ifenthaler, P. Pirnay-Dummer, M. Spector (eds). *Understanding Models for Learning and Instruction* (pp. 211–223). Cham, Springer. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-76898-4_11 (accessed: 21.08.2023).
- Raven, J. (2002). *Competence in Modern Society*. Moscow, Kogito-Tsentr Publ. (In Russian)
- Rozhdstvenskaya, N. A. (2015). *Deviant Behavior and the Basics of its Prevention in Adolescents*. Moscow, Genezis Publ. (In Russian)

- Shcherbakova, T. N. (2006). *Psychological competence of a teacher: Acmeological analysis*: Thesis of Doctoral diss. Rostov on Don. Available at: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01003308343.pdf (accessed: 21.08.2023). (In Russian)
- Solovieva, Yu., Quintanar, L. (2021). Organization of the educational process in accordance with the activity theory: Practical application of the method. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Ser. 14. Psikhologiya*, 4, 143–191. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.04.05> (In Russian)
- Stepanova, M. A. (2010). From L. S. Vygotsky to P. Ya. Galperin: A psychotechnical approach in the psychology of education. *Voprosy psikhologii*, 4, 14–27. (In Russian)
- Stepkina, M. V. (2020). Principles of evidence-based education in the development of giftedness. *Sotsial'nye iavleniia*, 2, 76–82. https://doi.org/10.47929/2305-7327_2020.02_76-82 (In Russian)
- Sundberg, D. (2007). From pedagogik to educational sciences? Higher education reform, institutional settings and the formation of the discipline of educational science in Sweden. *European Educational Research Journal*, 6 (4), 393–410. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.4.393>
- Tan, A.-G. (2006). Psychology in teacher education: A perspective from Singapore's pre-service teachers. *Asia Pacific Education Review*, 7, 1–10. <https://doi.org/10.1007/BF03036779>
- Turner, J. C., Christensen, A., Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In: L. J. Saha, A. G. Dworkin (eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston, Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_23
- Van Oers, B., Pompert, B. (2021). Assisting teachers in curriculum innovation: An international comparative study. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1 (1), 43–76. <https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0103>
- Vygotsky, L. S. (1926). *Pedagogical Psychology*. Moscow, Rabotnik prosveshcheniia Publ. (In Russian)
- Vysotskaya, E., Lobanova, A., Yanishevskaya, M. (2021). The “Moon Test”: A step toward evaluation of educational text comprehension through model mediation. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (4), 111–129. <http://doi.org/10.11621/pir.2021.0408>
- Wolf, Sh., Brown, A. (2023). Teacher beliefs and student learning, 67 (1), 37–54. <https://doi.org/10.1159/000529450>
- Zinkiewicz, L., Hammond, N., Trapp, A. (2003). Applying psychology disciplinary knowledge to psychology teaching and learning. A review of selected psychological research and theory with implications for teaching practice. *Report and Evaluation Series*, 2, 1–97. <https://doi.org/10.1037/e718142011-001>
- Zukerman, G. A., Ermakova, I. V. (2003). Developing effects of the system D. B. Elkonin — V. V. Davydova. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie*, 4 (8), 56–73. (In Russian)
- Zvereva, N. V., Kazmina, O. Yu., Karimulina, E. G. (2019). *Pathopsychology of childhood and adolescence*, textbook. Moscow: Iurait Publ. (In Russian)

Received: March 24, 2023

Accepted: February 15, 2024

Authors' information:

Anastasia N. Sidneva — PhD in Psychology; asidneva@yandex.ru

Dmitriy V. Chumachenko — dmitry.chumachenko@gmail.com

Aidar M. Kalimullin — Dr. Sci. in History; kalimullin@yandex.ru

Anastasia D. Lobanova — nastya-lobanova@yandex.ru