

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 316.6

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

Базаров Т.Ю. *,
Коткова А.Р. 

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Переменные. В качестве *независимых переменных* выступали:

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

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

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

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

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

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

Предмет исследования: феномен лидерства в студенческих учебных группах.

Объект исследования: формы дистанционного формата обучения.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) Выступление студентов после группового обсуждения в сессионных залах.

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

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

– Почему?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– пятый признак – источник лидерства в группе.

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

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

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

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

1) Инновационные форматы дистанционного обучения способствуют повышению эффективности студентов.

2) Традиционные форматы дистанционного обучения способствуют снижению эффективности студентов.

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

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

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

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

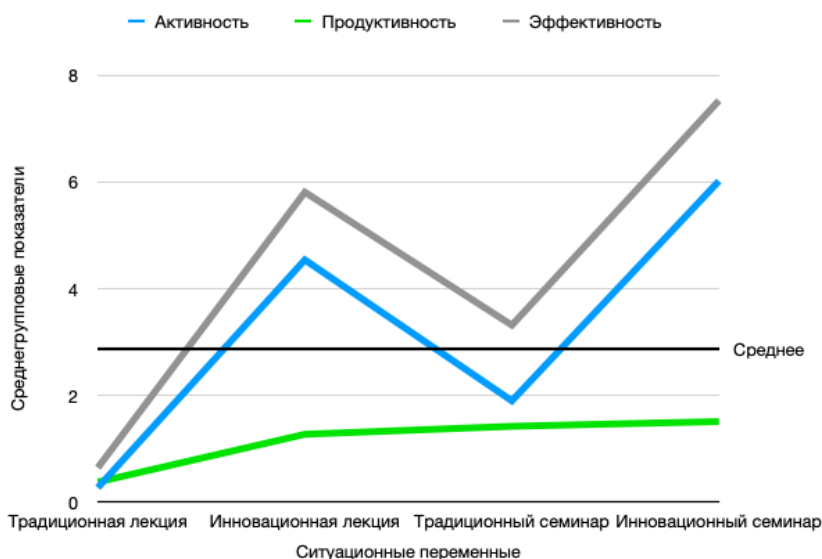


Рис. 1 Показатели активности, продуктивности и эффективности респондентов в различных ситуационных переменных

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

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

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

В традиционном семинаре показатели активности и эффективности оказались ниже среднего, но продуктивность осталась на том же уровне, что и в инновационном семинаре.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что инновационные ситуационные переменные способствуют повышению эффективности студентов в дистанционном формате обучения. И напротив, традиционные форматы обучения, способствуют снижению эффективности студентов.

В ходе проведения исследования, мы выделили следующие поведенческие индикаторы проявления лидерской активности:

- количество выступлений после обсуждения каких-либо заданий, вопросов, проблем в сессионных залах;
- выдвижение респондента в совет конференции или на роль руководителя группы;
- наличие комментариев и реакций на выполненную респондентом работу под названием «Умная книга».

С помощью кластерного анализа были выделены 4 группы респондентов. Условно назовем их следующим образом:

1. группа 1 – лидеры, проявляющие активность в организационной сфере;
2. группа 2 – лидеры, проявляющие активность в эмоциональной сфере;
3. группа 3 – лидеры, проявляющие активность в содержательной сфере;
4. группа 4 – не лидеры.

Так, нами были сформированы группы респондентов, проявляющие активность в различных сферах деятельности.

Исходя из результатов респондентов по методике «Организационно-коммуникативные роли», были определены стили групповой активности респондентов (рис. 2).

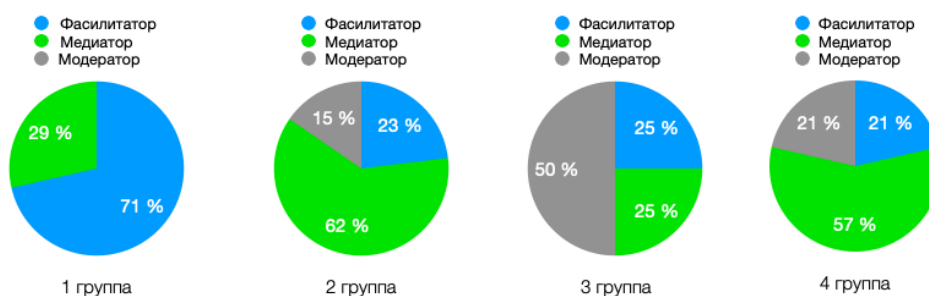


Рис. 2 Результаты респондентов по методике «Организационно-коммуникативные роли»
 Fig. 2 Results of respondents according to the methodology of “Organizational and communicative roles”

Представленные данные показывают нам, что у первой группы преобладает роль Фасилитатора, у второй и четвертой группы – роль Медиатора, у третьей группы – роль Модератора.

Исходя из результатов респондентов по методике «Профессионально-управленческие роли», были определены руководящие роли респондентов (рис. 3).

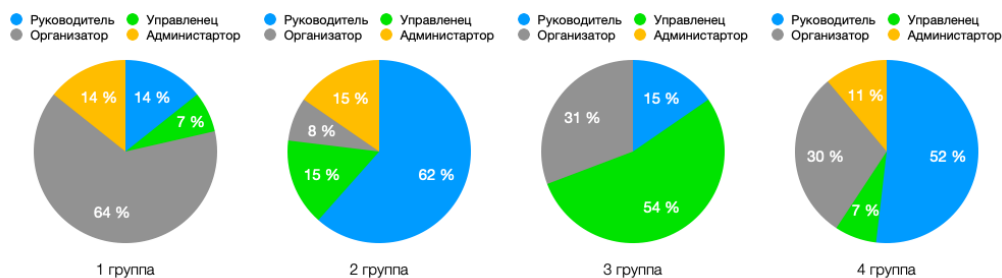


Рис. 3 Результаты респондентов по методике «Профессионально-управленческие роли»
 Fig. 3 Results of respondents according to the methodology of “Professional and managerial roles”

Так, данные, представленные на рис. 3, показывают нам, что первой группе в большей степени соответствует роль Организатора, второй и четвертой группе – роль Руководителя, а третьей – роль Управленца.

Исходя из результатов респондентов по методике «Стили реагирования на изменения», были определены основные типы респондентов, которые могут столкнуться с ситуацией неопределенности (рис. 4).

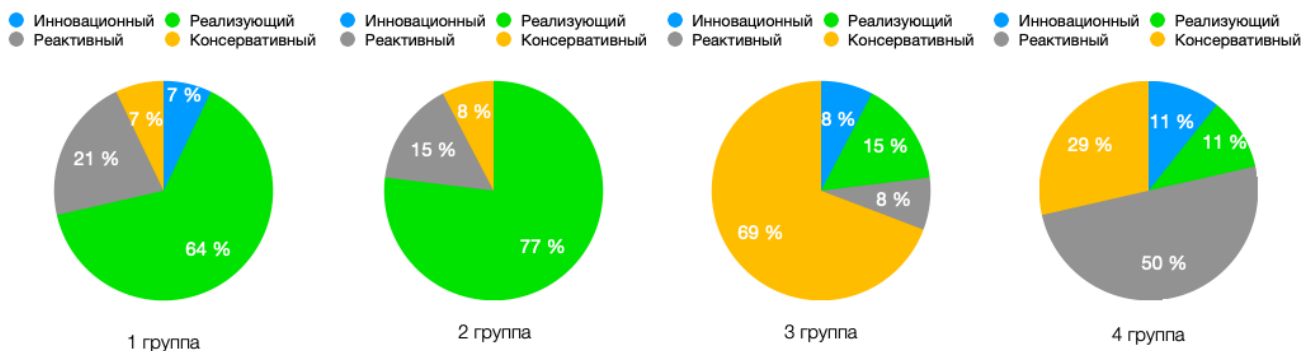


Рис. 4 Результаты респондентов по методике «Стили реагирования на изменения»
 Fig. 4 Results of respondents using the “Styles of responding to changes” methodology

На рис. 4 показано, что первой и второй группе в большей степени соответствует реализующий стиль реагирования на изменения, второй – Консервативный, а третьей – Реактивный.

Исходя из представленного анализа можно составить следующие формулы:

–1 группа: Фасилитаторы – Организаторы – Реализующий стиль;

–2 группа: Медиаторы – Руководители – Реализующий стиль;

–3 группа: Модераторы – Управленцы – Консервативный стиль;

–4 группа: Медиаторы – Руководители – Реактивный стиль.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Респонденты первой группы чаще всего принимали активное участие в организационной сфере учебной деятельности.

2. Респонденты второй группы чаще всего принимали активное участие в эмоциональной сфере учебной деятельности.

3. Респонденты третьей группы чаще всего принимали активное участие в содержательной сфере учебной деятельности.

4. Респонденты четвертой группы не принимали участие в различных сферах деятельности.

Исходя из этого, мы сравнили показатели эффективности респондентов 4-х групп. Результаты сравнения представлены на рис. 5.

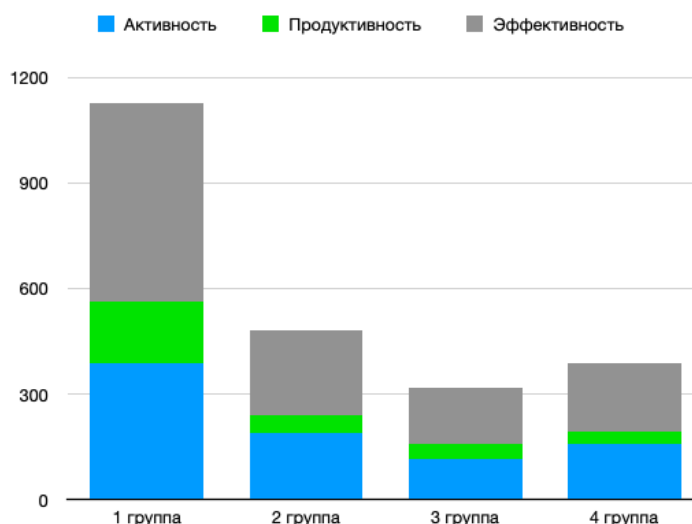


Рис. 5 Результаты активности, продуктивности и эффективности респондентов в четырех группах

Fig. 5 Results of activity, productivity and efficiency of respondents in four groups

Так, на рис. 5 мы видим, что наибольшая эффективность отмечена у респондентов первой группы, а наименьшая – у респондентов третьей группы. Также, у респондентов второй и четвертой группы – эффективность ниже среднего.

Исходя из результатов, можно заметить, что традиционные формы дистанционного обучения снижают эффективность студентов. Данный эффект связан с тем, что в

традиционной лекции и в традиционном семинаре практически отсутствовала возможность для проявления высокой студенческой активности и продуктивности. В традиционной лекции у учащихся не было возможности задавать вопросы преподавателю, комментировать излагаемый доклад и обсуждать какие-либо вопросы, ведь преподаватель был сконцентрирован только на изложении учебного материала и не обращал внимание на

чат. При этом, важно отметить, что преподавателя никто из студентов не перебивал (используя микрофон), что говорит нам о некотором уважении к лектору со стороны студентов. Также, студенты не обратили внимание на то, что в течении какого-то времени (20 минут) слайды на экранах не менялись. Таким образом, студенты не были полностью включены в занятие, и лекция прошла в фоновом режиме.

В традиционном семинаре можно наблюдать эффективность студентов ниже среднего уровня, при этом часть из них были включены в занятие (выступали в роли спикеров или состояли в совете конференции). Во время данной формы занятия, студенты практически не задавали вопросы после докладов, что может говорить нам об отсутствии включенности. Скорее всего, во время выступления других групп, студенты были заняты другими делами. Лишь на оповещения ведущего о том, что пора реагировать на доклады коллег (аплодисменты и голосования), студенты были активизированы и включены в занятие. Таким образом, часть донной формы дистанционного обучения прошла в фоновом режиме.

Инновационные формы дистанционного обучения показали высокую эффективность студентов. Исходя из представленного анализа, можно заметить, что наибольшая активность и эффективность наблюдалась при инновационном семинаре. А именно, преподаватель предоставлял студентам возможность для высказывания своих мнений, дискутировал на различные учебные темы, рассказывал истории из практического опыта и вовлекал студентов в индивидуальные и групповые задания (решение кейсов, ответы на вопросы и т.п.). Студенты не только получали знания, зафиксированные в учебной программе, но и участвовали в совместной творческой деятельности, которая была направлена на решение сложных неоднозначных проблемных вопросов. В данной форме дистанционного обучения присутствовали всевозможные интерактивные инструменты для индивидуальной и групповой

работы (Miro, Menti, сессионные залы), двусторонняя коммуникация между преподавателем и студентами. Таким образом, с помощью активных методов обучения, студенты были включены в занятие и принимали активное участие в дискуссиях/обсуждениях/работе в группах и т.п.

В инновационной лекции также можно наблюдать достаточно высокую эффективность студентов (выше среднего). Подчеркнем, что во время данной формы дистанционного обучения, были реализованы всевозможные интерактивные инструменты для индивидуальной работы (Menti, Googleform), двусторонняя коммуникация между преподавателем и студентами, а также различные форматы индивидуальной работы (ответы на вопросы, голосования, промежуточная аттестация). Таким образом, с помощью активных методов обучения, студенты были включены в занятие и принимали участие в дискуссиях/обсуждениях.

Подобные результаты были получены в исследовании М.Н. Крыловой. Автор в своей работе пишет о том, что в традиционных формах обучения, роль лидера занимает преподаватель, поэтому студенты не ориентированы на то, чтобы проявлять активность и продуктивность. Напротив, в интерактивных формах обучения, преподаватель выполняет функцию помощника/консультанта, поэтому студенты нацелены на проявление своей активности и продуктивности (Крылова, 2016).

Основываясь на анализе, представленном выше, можно выделить доминирующие роли в каждой группе студентов:

1) Фасилитаторы – Организаторы с Реализующим стилем реагирования на изменения.

Так, студенты данной группы свойственно проявлять свою активность в организационной сфере деятельности, к которой можно отнести - создание четкого плана для решения тех или иных задач, четкий регламент и наличие некоторых правил. То есть, если преподаватель требует отмечаться после перерыва в каком-либо пространстве (чат в Zoom, чат в Telegram и т.п.), то именно сту-

денты данной группы будут всегда подчиняться этому правилу. Также, если преподаватель требует ответ на вопрос, то данные студенты будут отвечать даже в том случае, если ответ не имеет никакого содержания.

Достаточно часто, благодаря своей организационной компетентности, студенты заслуживают авторитет среди сверстников, которые в дальнейшем выдвигают их на лидерские позиции (лидер проектной группы – подготовка доклада и/или иного учебного проекта, лидер учебной конференции – совет конференции).

Так как у студентов данной группы преобладает реализующий стиль реагирования на изменения, можно предположить, что студенты готовы к неопределенным ситуациям и с легкостью справляются с возникшими проблемами. В нашем случае данный эффект можно наблюдать в успешном освоении новых интерактивных платформ (Miro, Menti). То есть, чаще всего, именно студенты с данным типом реагирования на изменения, помогли своим коллегам создавать стикеры в Miro и/или голосовать на платформе Menti.

Со стороны преподавателя, студенты данной группы ждут четкий план занятия, следование регламенту, понятную инструкцию к заданиям, а также некоторые правила (приветствие перед началом занятия, отчет о прохождении того или иного теста, знаковые аплодисменты после выступления коллег).

2) Медиаторы – Руководители с Реализующим стилем реагирования на изменения.

Студенты данной группы нуждаются в эмоционально-личностном контакте со своими коллегами, а также с преподавателем. Очень часто, студенты включают камеру в дистанционном формате обучения, и нуждаются в анализе невербалики. Также, студентами было отмечено, что медиаторы лучше справляются с конфликтами внутри студенческих учебных групп (частные случаи). Неотъемлемой частью занятий является рефлексия во время завершения, в которой студенты часто обращают внимание на свои эмоции, чувства и ощущения от учебного занятия.

Достаточно часто, благодаря своей эмоциональной компетентности, студенты заслуживают авторитет среди сверстников, которые в дальнейшем выдвигают их на лидерские позиции (лидер проектной группы – подготовка доклада и/или иного учебного проекта, лидер учебной конференции – совет конференции) и положительно оценивают работы данных студентов (задание «Умная книга»).

Так как у респондентов данной группы преобладает реализующий стиль реагирования на изменения, можно предположить, что студенты готовы к неопределенным ситуациям и с легкостью справляются с возникшими проблемами (технические сбои и/или работа на новых платформах).

Со стороны преподавателя, студенты данной группы ждут возможности для работы в группах, включенные камеры, а также рефлексию после каждого занятия.

3) Модераторы – Управленцы с Консервативным стилем реагирования на изменения.

Студентам данной группы очень важно показать свои интеллектуальные способности в решении различных кейсов, ответах на вопросы от преподавателя, а также в обсуждении проблемных вопросов в студенческих учебных группах. Важно отметить, что студенты данной группы нуждаются в оценке своих экспертных позиций преподавателем с дальнейшей дискуссией. Нами было отмечено, что именно модераторы чаще всего отвечают на вопросы преподавателя с помощью микрофона для того, чтобы их ответы получились более содержательным. Также, они не обращают внимание на инструкции преподавателя (к примеру, лектор попросил ответить на вопрос, используя чат в Zoom), а скорее действуют интуитивно и ориентируясь лишь на свои удобства и предпочтения. В сессионных залах (работа в группах) модераторы выдвигают свою экспертную позицию и скептически относятся к иным позициям.

Благодаря полученному авторитету среди других студентов, модераторы вызывают некоторый интерес, но при этом их окружение не проявляет желания выдвигать

их (модераторов) на лидерские позиции (лидер проектной группы – подготовка доклада и/или иного учебного проекта, лидер учебной конференции - совет конференции). Несмотря на это, именно студенты данной группы получили большое количество содержательных комментариев на выполненное задание «Умная книга».

Так как студенты данной группы обладают консервативным стилем реагирования на изменения, можно сделать вывод о том, что они не готовы подстраиваться под чьи-то правила, адаптироваться к различным изменениям и с легкостью проявлять себя в ситуации неопределенности. Т.е. им достаточно сложно работать в Miro без предварительной и/или последовательной консультации. Также, они задают дополнительные вопросы к инструкциям (работа в Menti, Miro, прохождение промежуточной аттестации в Google-form) и слабо подчиняются общим правилам/инструкциям.

Со стороны преподавателя, студенты данной группы ждут четкие инструкции, ответы на их вопросы, а также возможность для обсуждения учебных вопросов/задач/кейсов и дальнейшие дискуссии. Еще раз подчеркнем, что им важно одобрение со стороны преподавателя относительно их экспертной позиции/мнения, а также выработка авторитета среди коллег.

4) Медиаторы – Руководители с Реактивным стилем реагирования на изменения

Исходя из проведенного исследования, студенты данной группы не являются лидерами. Т.е. они не показывали лидерские качества в ситуациях, где была предоставлена возможность для их проявления. Несмотря на это, было отмечено, что они с удовольствием высказывались во время рефлексии, а также включали камеры, если это требовал преподаватель. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что модераторам данной группы также важен эмоционально-личностный контакт с преподавателем и студентами.

Было отмечено, что студенты данной группы более пассивны в сессионных залах. Они высказывают свое мнение только в том случае, если его требуют другие участники

группы и/или преподаватель. Также, они реже всех включают камеры и чаще всего для ответа пользуются микрофоном. Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенты, имеющие данные роли в меньшей степени включены в занятие и не готовы участвовать в обсуждении. На наш взгляд, это связано с тем, что среди студентов всего учебного курса были более сильные лидеры (скорее всего, из 2-й группы), которые своей лидерской активностью снижали проявление инициативности медиаторов данной группы.

Стоит заметить, что по сравнению со второй группой, данные студенты обладают реактивным стилем реагирования на изменения. Это означает, что они с некоторым скептицизмом относятся к различным ситуациям неопределенности и с наиболее меньшей легкостью переносят ситуации каких-либо изменений. Данный эффект можно было наблюдать при групповой работе на платформе Miro, когда они не могли работать на виртуальной доске, ссылаясь на технические проблемы. Также, студенты данной группы меньше всех отвечали на вопросы преподавателя, когда на слайде была продемонстрирована инструкция о том, что свой ответ необходимо зафиксировать в чате. Таким образом, можно сделать вывод, что не-лидеры в меньшей степени готовы принимать чьи-то правила и/или инструкции.

Важно отметить, что данные студенты были одни из первых, кто в сроки выполнял тестирование, которое в дальнейшем определило их роли. Этот факт указывает на то, что им важно понять свои сильные и слабые стороны, ориентацию своего возможного вектора карьеры, а также саморефлексию.

Со стороны преподавателя, студенты данной группы ждут рефлексию после каждого занятия, но им скорее некомфортно работать с людьми, чьи лидерские качества выражаются сильнее. Также, студенты данной группы не воспринимают любые инструкции от преподавателя всерьез. Несмотря на это, им важно иметь почву для саморефлексии. Скорее всего, они привыкли к сформированному ведению учебных занятий в дистанционном формате и не готовы подстраиваться под другие.

Некоторые из полученных результатов также были показаны в исследовании Е.П. Измайлова, Н.Д. Голубевой и Е.С. Климовой. Авторы продемонстрировали влияние степени тревожности на уровень усвоения учебного материала студентами (Измайлов, Голубева, Климова, 2020). Так, студенты с высокой тревожностью, имеют низкие показатели усвоения учебного материала. Безусловно, если погружать студентов в неизвестные для них платформы и ситуации, степень тревожности будет возрастать, что приведет к неплодотворным образовательным исходам. Несмотря на это, часть студентов без особых проблем готовы справляться с неопределенностью, адаптироваться к новым ситуациям и быстро учиться. Методика «Стили реагирования на изменения» показала нам, что студенты с реализующим стилем способны с легкостью осваивать новые цифровые инструменты для прохождения учебного занятия и проявлять высокую активность, продуктивность и эффективность. Студенты с консервативным и реактивным стилями реагирования на изменения напротив, не готовы адаптироваться под новые ситуации, обучаться работать на новых цифровых платформах и показывать высокую активность, продуктивность и эффективность.

Несмотря на это, стоит сказать, что не все темы любого занятия можно перевести в какую-либо форму, так как иногда учебная тема подразумевает под собой большое количество теоретического материала, а другая, напротив, практической отработки.

Заключение (Conclusions). Изучив научную литературу, которая затрагивает тему данной работы, можно сделать вывод о том, что проблема дистанционного формата обучения и лидерства в учебных студенческих группах на сегодняшний день является актуальной как в области научной психологии (исследования в сфере педагогики и социальной психологии), так и в опыте реальной жизненной практики – в сфере андрагогики, студенческого лидерства и пр. Благодаря проведенному исследованию, наши гипотезы частично подтвердились.

Перейдем к основным выводам:

1. Традиционные формы дистанционного обучения в меньшей степени дают студентам возможность для проявления активности и продуктивности. Исходя из этого, они способствуют снижению эффективности студентов.

2. Инновационные формы дистанционного обучения предоставляют студентам возможность для проявления активности и продуктивности. Исходя из этого, они способствуют повышению эффективности студентов.

3. Студенты, проявляющие активность в организационной сфере деятельности, чаще всего будут следовать инструкциям и правилам преподавателя, выступать перед аудиторией, защищая интересы/мнения группы, иметь авторитет среди других студентов, а также активно принимать участие в различных учебных проектах и организации групповой деятельности. Тем самым, демонстрируя организационную компетентность, данные студенты способны проявлять наибольшую эффективность.

4. Студенты, проявляющие активность в содержательной сфере деятельности, чаще всего будут игнорировать различные инструкции и правила, но при этом участвовать в групповых дискуссиях, отвечать на вопросы преподавателя, высказывать свою точку зрения и иметь авторитет среди студентов, каждый раз демонстрируя и защищая свою экспертную позицию. Несмотря на это, данные студенты способны проявлять низкую эффективность.

5. Студенты, проявляющие активность в эмоциональной сфере деятельности, чаще всего ориентированы на эмоционально-личностные контакты с преподавателем и другими студентами. Они с легкостью разрешают внутригрупповые конфликты, обеспечивают эмоционально комфортные условия для групповой учебной деятельности, благодаря чему имеют авторитет среди студентов. Демонстрируя эмоциональную компетентность, данные студенты способны проявлять среднюю эффективность.

Таким образом, нам удалось экспериментально доказать, как разнонаправленно

могут влиять ситуационные переменные (которые в нашей работе выступают формами дистанционного обучения) на эффективность лидеров в студенческих учебных группах.

Список литературы

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика преподавания языков. М.: ИКАР, 2009. 448 с.

Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2004. 290 с.

Базаров Т.Ю. Дистанционное обучение: организация опосредованного общения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 51-56.

Варчев А.Э. Социально-психологические особенности современной студенческой учебной группы: Дис. канд. психолог. наук. М., 2003. 207 с.

Воронина Д. К. К вопросу о междисциплинарной интеграции учебных дисциплин «Информатика» и «Английский язык» на основе анализа требований Федерального государственного образовательного стандарта // Педагогика и психология образования. 2020. № 4. С. 81-90.

Дубовская Е.М. Влияние лидера на сверстников в юношеских группах: Дис. канд. психолог. наук. М., 1984. 178 с.

Жеребова П.С. Лидерство в малых группах как объект социально-психологического исследования. Руководство и лидерство (опыт социально-психологического исследования). 1973. С. 54-63.

Измайлов Е.П., Голубева Н.Д., Климова Е.С. Оценка степени усвоения учебного материала студентами на курсе математики при дистанционном обучении // Известия Самарского научного центра РАН. 2020. № 22(20). С. 34-39.

Корнеев А.Н., Толоконникова Е.В. Дистанционное обучение: будущее развития образования. Учебно-методическое пособие. М.: Мир науки, 2019. 88 с.

Костина Е.А., Соболева Ж.С. Теоретическое осмысление сущности и структуры понятий «педагогическая технология», «технологизация образовательного процесса», «адаптивность», «критерии адаптивности» в рамках вузовского иноязычного образования, гуманитарных исследований // Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 49-56.

Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс. 2001. 318 с.

Крылова М.Н. Интерактивные методы в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом университете // Перспективы науки и образования. 2016. № 4. С. 39-46.

Остапенко И.А., Крылова М.Н. Педагогика высшего образования: учебное пособие. Зерноград: АЧИ, 2017. 177 с.

Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 351 с.

Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Издательский дом «Академия», 2006. 393 с.

Полат Е.С., Бухаркина Н.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Издательский дом «Академия». 2004. 434 с.

Смирнова О.М., Балычева М.Б. Постмодернизм и технологическая эффективность образования – плюсы и минусы // Наука, образование, молодежь в современном мире. 2016. С. 141-146.

Созонтова Е.А. Об оценке эффективности применения дистанционных технологий в вузе при изучении математики // Современные проблемы науки и образования. 2020. №2. С. 63-71.

Уманский А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства: дис. д-ра педагог. наук. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова. 2004. 318 с.

Филонов Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития. М.: Гос НИИ семьи и воспитания. 2000. 160 с.

Щукин А.С., Чупров Л.Ф. Ретивальная коммуникация и информационные технологии в психологической практике // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2014. №3-4. С. 51-59.

Adedokun, O., Carleton, P., L., Henke, J. and Burgess, W. Student perceptions of a 21st Century learning space // Journal of Learning Spaces. 2017. V. 6. №1. P. 1-13.

Andrews T., Steel C. Physical and Virtual Learning Spaces in Higher Education. PA: IGI Global. 2012. 358 p.

Barbera E., Gros B. Paradox of time in research on educational technology // Time & Society. 2014. V. 24. № 1. P. 96-108.

Becker L., Denicolo P. Teaching in higher education. London: Sage Publications, 2013. 176 p.

Carnell B. Connecting physical university spaces with research-based education strategy // Journal of Learning Spaces. 2017. V. 6 № 2. P 1-12.

Dempster N., Lizzio A. Student leadership: Necessary research // Australian Journal of Education. 2007. V. 51. № 3. P. 276-285.

Distance learning during self-isolation: comparative analysis / Kvashko L. P., Aleksandrova L. G., Shesternina V. V., Erdakova L. D., Kvashko V. V. // Journal of Physics: Conference Series. 2020. V. 1691. P. 1-7.

Ellis R., Goodyear P. Models of learning space: Integrating research on space, place & learning in higher education // Review of Education. 2016. V. 4. № 2. P. 149-191.

Ertle F., Grundgeiger T., Mengelkamp Ch., Held V. E-Learning vs. E-Learning with Hands-on: An Experimental Study to Improve Clinical Skills // Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting. 2017. V. 61. № 1. P. 660-661.

Fiedler F.E. A Theory of Leadership Effectiveness. New York: McGraw-Hill, 1967. 310 p.

Fisher K. Revoicing classrooms: A spatial manifesto // FORUM. 2004. V. 46. № 1. P. 36-38.

Kang Y. J., Ritzhaupt A.D. A Job Announcement Analysis of Educational Technology Professional Positions: Knowledge, Skills and Abilities // Journal of Educational Technology Systems. 2015. V. 43. № 3. P. 231-256.

Kuh G. D. Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement // The Magazine of Higher Learning. 2001. V. 33. № 3. P. 10-17.

Mulcahy D., Morrison C. Reassembling 'innovative' learning environments: Affective practice and its politics // Educational Philosophy and Theory. 2017. V. 49. №8. P. 749-758.

Race P. Making learning happen: a guide for post-compulsory education. London: Sage Publications, 2005. 304 p.

Stogdill R.M. Handbook of leadership: A survey of theory and research. New York: Free Press, 1974. 613 p.

References

Asimov, E.G. and Shchukin, A.N. (2009), *Novy slovar metodicheskikh terminov i ponjatij. Teorija i praktika prepodavaniya jazykov* [A new dictionary of methodological terms and concepts. Theory and practice of language teaching], IKAR, Moscow, Russia.

Andreeva, G.M. (2004), *Sotsialnaya psikhologiya* [Social Psychology], Aspect Press, Moscow, Russia.

Bazarov, T.Yu. (2017), "Distance learning: organization of indirect communication", *Psychopedagogy in law enforcement agencies*, 2 (69), 51-56. (In Russian).

Varchev, A.E. (2003), Socio-psychological features of the modern student study group, Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Voronina, D. K. (2020), "On the issue of interdisciplinary integration of academic disciplines "Computer Science" and "English" based on the analysis of the requirements of the Federal State Educational Standard", *Pedagogy and psychology of education*, 4, 81-90. (In Russian).

Dubovskaya, E.M. (1984), The influence of a leader on peers in youth groups, Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Zherebtsova, P.S. (1973), "Leadership in small groups as an object of socio-psychological research", *Leadership and leadership*, 54-63. (In Russian).

Izmailov, E.P., Golubeva, N.D. and Klimova, E.S. "Assessment of the degree of assimilation of educational material by students in the course of mathematics in distance learning", *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 22(20), 34-39. (In Russian).

Korneev, A.N. and Tolokonnikova, E.V. (2019), *Distantionnoe obuchenie: budushhee razvitija obrazovaniya. Uchebno-metodicheskoe posobie* [Distance learning: the future of education development. Educational and methodical manual], The world of science, Moscow, Russia.

Kostina, E. A. and Soboleva, J. S. (2020), "Theoretical understanding of the essence and structure of the concepts of "pedagogical technology", "technologization of the educational process", "adaptability", "criteria of adaptability" in the framework of university foreign language education, humanitarian studies", *Pedagogy and psychology*, 3, 49-56. (In Russian).

Krichevsky, R.L. and Dubovskaya, E.M. (2001), *Sotsial'naja psikhologiya maloj gruppy: uchebnoe posobie dlja vuzov* [Social psychology of a small group: a textbook for universities], Aspect Press, Moscow, Russia.

Krylova, M.N. (2016), "Interactive methods in teaching humanities at a technical university", *Prospects of science and education*, 4, 39-46. (In Russian).

Ostapenko, I.A. and Krylova, M.N. (2017), *Pedagogika vysshego obrazovaniya: uchebnoe posobie* [Pedagogy of higher education: textbook], ACHI, Zernograd, Russia.

Parygin, B.D. (1971), *Osnovy sotsialno-psikhologicheskoy teorii* [Fundamentals of socio-psychological theory], Thought, Moscow, Russia.

Polat, E.S. (2006), *Pedagogicheskie tekhnologii distantsionnogo obucheniya* [Pedagogical technologies of distance learning], Publishing House "Academy", Moscow, Russia.

Polat, E. S., Bukharkina, N.Yu. and Moiseeva, M.V. (2004), *Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya* [Theory and practice of distance learning], Publishing House "Academy", Moscow, Russia. (In Russian)

Smirnova, O.M. and Balycheva, M.B. (2016), "Postmodernism and technological efficiency of education – pros and cons", *Science, education, youth in the modern world*, 141-146. (In Russian).

Sozontova, E.A. (2020), "On the evaluation of the effectiveness of the use of distance technologies in higher education in the study of mathematics", *Modern problems of science and education*, 2, 63-71. (In Russian).

Umansky, A. L. (2004), Pedagogical support of children's leadership. Abstract of Ph.D. dissertation, Kostroma, Russia. (In Russian)

Filonov, G. N. (2000), *Vospitanie kak sotsialno-pedagogicheskiy fenomen. Strategiya razvitiya* [Education as a socio-pedagogical phenomenon. Development strategy], State Research Institute of Family and Upbringing, Moscow, Russia.

Shchukin, A.S. and Chuprov, L.F. (2014), "Retial communication and information technologies in psychological practice", *Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 3-4, 51-59. (In Russian).

Adedokun, O., Carleton, P., L., Henke, J. and Burgess, W. (2017), "Student perceptions of a 21st Century learning space", *Journal of Learning Spaces*, 6 (1), 1-13. (In USA).

Andrews, T. and Steel, C. (2012), *Physical and Virtual Learning Spaces in Higher Education*, IGI Global, Pennsylvania, USA.

Barbera, E. and Gros, B. (2014), "Paradox of time in research on educational technology", *Time & Society*, 24 (1), 96-108. (In USA).

Becker, L. and Denicolo, P. (2013), *Teaching in higher education*, Sage Publications, London, UK.

Carnell, B. (2017), "Connecting physical university spaces with research-based education strategy", *Journal of Learning Spaces*, 6 (2), 1-12. (In UK).

Dempster, N. and Lizzio, A. (2007), "Student leadership: Necessary research", *Australian Journal of Education*, 51 (3), 276-285. (In Australia).

Ellis, R. and Goodyear, P. (2016), "Models of learning space: Integrating research on space, place & learning in higher education", *Review of Education*, 4 (2), 149-191. (In Great Britain).

Ertle, F., Grundgeiger, T., Mengelkamp, Ch. and Held, V. (2017), "E-Learning vs. E-Learning with Hands-on: An Experimental Study to Improve Clinical Skills", *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 61 (1), 660. (In USA).

Fiedler, F.E. (1967), *A Theory of Leadership Effectiveness*, McGraw-Hill, New York, USA.

Fisher, K. (2004), "Revoicing classrooms: A spatial manifesto", *FORUM*, 46 (1), 36-38. (In USA).

Kang, Y.J. and Ritzhaupt, A.D. (2015), "A Job Announcement Analysis of Educational Technology Professional Positions: Knowledge, Skills and Abilities", *Journal of Educational Technology Systems*, 43 (3), 231-256. (In USA).

Kuh, G.D. (2001), "Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement", *The Magazine of Higher Learning*, 33 (3), 10-17. (In USA).

Kvashko, L.P., Aleksandrova, L.G., Shesternina, V.V., Erdakova, L.D. and Kvashko, V.V. (2020), "Distance learning during self-isolation: comparative analysis", *Journal of Physics: Conference Series*, 1691, 1-7. (In USA).

Mulcahy, D. and Morrison C. (2017), "Reassembling 'innovative' learning environments: Affective practice and its politics", *Educational Philosophy and Theory*, 49 (8), 749-758. (In Australia).

Race, P. (2005), *Making learning happen: a guide for post-compulsory education*, Sage Publications, London, UK.

Stogdill, R.M. (1974), *Handbook of leadership: A survey of theory and research*, Free Press, New York, USA.

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

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

Данные авторов:

Базаров Тахир Юсупович, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; член Экспертного совета Российского психологического общества; научный руководитель Московской школы практической психологии Московского института психоанализа.

Коткова Алина Романовна, аспирантка 1-го года обучения факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

About the authors:

Takhir Yu. Bazarov, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University;

member of the Expert Council of the Russian Psychological Society; Scientific Director of the Moscow School of Practical Psychology of the Moscow Institute of Psychoanalysis.

Alina R. Kotkova, Post-graduate Student of the 1st year of study at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University.