

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ представлений российских и итальянских учителей об эмоциях в школьном обучении

Кристина Михайловна Орлова,

кандидат психологических наук, Москва, e-mail: kristinaorlova88@yandex.ru

Авторский опросник «Восприятие эмоций в школьном обучении». Представления российских и итальянских педагогов об эмоциональной составляющей учебного процесса: об умении распознавать позитивные и негативные эмоции учеников, о влиянии эмоций на мотивацию учеников, о роли учителя в управлении эмоциональными состояниями учеников, об эмоциональной открытости самих педагогов.

- эмоции • представления учителей • кросс-культурное исследование
- школьное обучение • способность распознавать эмоции • роль учителя
- влияние эмоций на мотивацию • эмоциональная открытость

С деятельностью учителя и с характером происходящих в классе процессов напрямую связаны достижения школьников и в целом школьная успеваемость¹. Зарубежные исследования показали, что основным фактором, определяющим всевозможные достижения школьников в процессе обучения, являются профессиональные качества педагога². Первое международное сравнительное исследование систем преподавания

и обучения, основанное на опросе учительского корпуса средних общеобразовательных школ более 30 стран (Teaching and Learning International Survey, TALIS), хотя и включает в себя анализ установок и взглядов учителей по вопросам преподавания и педагогических практик, но не изучает представления учителей об их восприятии эмоций в школьном обучении и о роли педагога в управлении эмоциями учеников³. В процессе школьного взаимодействия и учителя, и ученики,

¹ Rivkin S., Hanushek E., Kain J. Teachers, Schools and Student Achievement. *Econometrica*, 2005, no73(2), pp. 417–458.

² Hanushek E., Rivkin S. Generalization about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 2010, 100(2), pp. 267–271. Nye B., Konstantopoulos S., Hedgres L. How Large are Teacher Affects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2004, 26(3), pp. 237–257. Rockoff J. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 2004, 94(20), pp. 247–252.

³ Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов // Психология образования сегодня: теория и практика: Материалы Междунар. научно-практ. конференции / Под ред. С.И. Коптевой, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой. — Минск, 2003. — С. 166–168. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2009. — 350 с.

находясь в различных эмоциональных состояниях, ежедневно проявляют целый спектр разнообразных эмоций в классе, от которых зависит и качество самого процесса обучения, и мотивация учеников.

Данное эмпирическое исследование анализирует полученные с помощью оригинальной авторской методики данные о представлениях современных российских и итальянских учителей об эмоциях в школьном обучении, о роли учителя в управлении эмоциями учеников и собственной эмоциональной открытости педагогов.

Проводя кросс-культурное исследование, нельзя не учитывать культурную специфику сопоставляемых репрезентативных групп, поскольку фактор культурной принадлежности может оказывать влияние на исследуемые психологические показатели. Большое исследование культурных ценностей Ш. Шварца, построенное на опросе учителей и студентов из разных стран, показало, что Италия, в отличие от России, принадлежит к странам с ярко выраженными высокими показателями по шкале «Аффективная автономия» (позволяет оценить, насколько представители данной культуры могут свободно выражать свои чувства и эмоции), по шкале «Гармония» (измеряет стремление к сохранению гармонии с природой и обществом), по шкале «Равноправие» (измеряет стремление к равноправию всех членов общества), по шкале «Интеллектуальная автономия» (шкала оценивает, насколько свободно в данном обществе и культуре могут выдвигаться идеи, насколько представители данной культуры свободны в своих действиях и независимы от мнения окружающих)⁴. В отличие от России, Италия обладает низкими показателями по шкале «Иерархия» (измеряет степень, с которой в обществе признаётся легитимность неравенства), по шкале «Принадлежность» (оценивает способность

и стремление представителей культуры сохранять устои общества, следовать сложившимся нормам и традициям) и по шкале «Мастерство» (оценивает степень стремления к успеху представителей культуры, достижения своих целей)⁵.

Согласно последнему отчёту Национального института статистики Италии в 2017 г., доля детей в возрасте от 18 до 24 лет, рано бросивших школу, составило 14% (не учатся и не работают 26% молодых итальянцев в возрасте от 15 до 29 лет)⁶. В 2017 г. доля лиц в возрасте от 30 до 34 лет, имеющих высшее образование, равна 26,9% (число образованных женщин выше — 21,5%, мужчин — 15,8%), по данному показателю Италия занимает предпоследнее место в списке стран ЕС (для сравнения в среднем по Европейскому Союзу — 39,9%)⁷. В 2017 г. в Италии 60,9% населения в возрасте от 25 до 64 лет имеют как минимум аттестат о среднем школьном образовании (показатель, отдалённый от среднего по Европе — 77,5%)⁸. Доступ к работе педагогом в итальянской школе получают минимум к 30 годам по итогам прохождения профессионального конкурса.

Программа исследования

Описание выборки

В кросс-культурном исследовании приняли участие 213 учителей (все преподают детям в возрасте от 11 до 16 лет). Российская выборка представлена 102 педагогами средних общеобразовательных школ и гимназий города Москвы (94 женщин и 8 мужчин) в возрасте от 21 до 77 лет (средний возраст — 45,2 лет), средний стаж педагогической работы которых

⁴ Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2008. — Т. 5. — №2. — С. 37–67.

⁵ Там же.

⁶ Rapporto annuale 2018. La situazione del Paese. Istituto nazionale di statistica, Rome, 2018. — 335 p. Doi.org/10.1481/Istat.Rapportoannuale. 2018.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

составил 20,8 лет. Исследование проводилось в ГБОУ Школах № 1905, № 1935, № 950, ГБОУ СОШ № 113 и СОШ № 968.

Итальянская выборка представлена 111 педагогами из восьми средних общеобразовательных школ города Рима (86 женщин и 25 мужчин) в возрасте от 30 до 64 лет (средний возраст — 48,2 лет), средний стаж педагогической работы которых составил 16,8 лет.

Обе выборки являются репрезентативными, что подтверждается последним международным исследованием TALIS, по результатам которого, средний возраст итальянского учителя составил 48,9 лет (самый высокий в Европе), средний стаж работы итальянского учителя в школе составил 19,8 лет; средний возраст российского учителя составил 45,5 лет, средний стаж работы в школе — 21 год (на четыре года больше среднего в сравнении с остальными странами-участниками исследования TALIS)⁹.

Отметим, что принявшие в нашем исследовании российские учителя имеют больший стаж работы при меньшем возрасте, чем у итальянских коллег, что подтверждает следующее: итальянские учителя приходят в педагогическую деятельность (в школу) в более позднем возрасте трудовой жизни по сравнению с российскими учителями (различие в стаже педагогической работы, $p = 0,000$).

Методика исследования

Для международного исследования был разработан авторский опросник «Восприятие эмоций в школьном обучении» для выявления представлений педагогов об эмоциональной составляющей учебного процесса, а именно самооценки педагогов в умении распознавать позитивные и негативные эмоции учеников, представлений педагогов о влиянии эмоций на мотивацию учеников, представлений о роли учителя в управлении эмоциональными состояниями учеников, а также об эмоциональной открытости самих педагогов. Для проведения исследования в Италии использовали ранее валидизированный на выборке московских педаго-

гов опросник «Восприятие эмоций в школьном обучении» адаптированный на итальянский язык¹⁰.

Опросник состоит из трёх блоков вопросов-утверждений, педагог оценивал степень своего согласия с каждым утверждением по шкале Ликёрта от 1 до 5. В первом блоке вопросов учителей просили оценить свою способность распознавать у учеников присутствие различных эмоций по шкале Ликёрта от 1 «Мне не удаётся распознать эту эмоцию у моих учеников» до 5 «Мне систематически удаётся распознать эту эмоцию у своих учеников».

Второй блок вопросов состоял из двух групп вопросов: о влиянии эмоций на мотивацию учеников в школьном обучении (например: «Чем больше ученик испытывает радость в классе, тем больше он вовлечён в учебную деятельность», «Небольшая доза стресса перед оцениванием знаний ученика мотивирует его учить», «Ученик, испытывающий грусть, обычно мало мотивирован к школе»), и о роли учителя в управлении эмоциями своих учеников (например: «Учитель должен стараться обеспечивать ученикам позитивные эмоции в классе», «Каждый учитель должен уделять время тому, чтобы обучать учеников управлять своими негативными эмоциями, такими как стресс и тревожность», «Стимулировать удовольствие, которые испытывают ученики, приходя в школу, это ответственность учителя»). Педагог отмечал степень своего согласия с утверждением по шкале от 1 «Совершенно не согласен» до 5 «Абсолютно согласен».

Третий блок вопросов был составлен на основе опросника об эмоциональной открытости самих педагогов, разработанного швейцарскими исследователями

⁹ Rapporto annuale 2018. La situazione del Paese. Istituto nazionale di statistica, Rome, 2018. — 335 p. Doi.org/10.1481/Istat.Rapportoannuale. 2018.

¹⁰ Орлова К.М. Представления московских педагогов об эмоциональной составляющей учебного процесса: новая методика диагностики // Проблемы современного образования. 2018. — № 5. — С. 51–60.

Reichert, Genoud и Zimmerman (2012), и состоял из пяти подгрупп вопросов: 1) сообщение эмоций (социальное выражение), 2) когнитивное представление эмоций (восприятие и распознавание собственных аффективных состояний), 3) регулирование эмоций (сокращение негативных эмоций и поддержание положительных), 4) восприятие внутренних индикаторов эмоций (частота сердцебиения, температура тела и т.д.), 5) восприятие внешних индикаторов эмоций (покраснение лица и т.д.). Педагог отмечал степень своего согласия с утверждениями (например: «Я всегда могу сам себе объяснить, почему я нахожусь в том или ином эмоциональном состоянии», «Моё физическое состояние заставляет меня размышлять о моих эмоциях», «Иногда меня захватывают сильные эмоции») по шкале от 1 «Совершенно не соответствует» до 5 «Абсолютно соответствует». В конце педагоги указывали свой пол, возраст и стаж педагогической работы. Анкетирование проводилось анонимно, без привязки к преподаваемому предмету.

На части российской выборки (26 педагогов) для валидации авторского опросника для педагогов была проведена дополнительная методика — тест «Эмоциональный интеллект» Н. Холла. Корреляционный анализ двух методик показал следующие взаимосвязи: второй блок вопросов о роли учителя в управлении эмоциями учеников коррелирует на высоком уровне статистической значимости со шкалами теста Н. Холла «Управление своими эмоциями» ($p = 0,008$), «Самомотивация» ($p = 0,001$), «Распознавание эмоций других людей» ($p = 0,003$) и в целом с суммой баллов по всему тесту Н. Холла ($p = 0,002$).

Полученные результаты были обработаны методами математико-статистического анализа данных: корреляционный анализ, факторный анализ (Облимин, критерий Кайзера), в дополнение также была проведена процедура вращения (ANOVA) по шкалам факторного анализа, в качестве независимой переменной был выбран возраст учителей. Показатель внутренней согласованности опросника очень высокий (коэффициент альфа Кронбаха $\alpha = 0,905$), что

говорит о надёжности и согласованности построения блоков опросника. Был использован пакет Statistics 18.0.

Результаты исследования

Целью проведения факторного анализа как метода классификации, было определение структуры взаимосвязей между переменными. По первой части опросника были получены два фактора (кумулятивная дисперсия составила 40,5%). Первый фактор «Способность распознавать негативные эмоции учеников» объединяет группу вопросов о самооценке способности учителей распознавать отрицательные эмоции у учеников такие, как уныние, фрустрация/разочарование, печаль, раздражение, ярость/гнев, стыд/вина и скука ($\alpha = 0,836$). Второй фактор «Способность распознавать позитивные эмоции учеников» объединяет группу вопросов о самооценке способности учителей распознавать положительные эмоции такие, как гордость, радость/удовольствие, удивление/изумление, удовлетворение, энтузиазм и облегчение ($\alpha = 0,772$).

По второй части опросника были получены также два фактора: фактор «Влияние эмоций на мотивацию учеников» объединяет группу вопросов о представлениях учителей о влиянии эмоций на мотивацию и демотивацию учеников в школьном обучении (кумулятивная дисперсия составила 26,6%, $\alpha = 0,710$), и фактор «Роль учителя в управлении эмоциями учеников» объединяет группу вопросов о представлениях учителей об их роли в управлении позитивными и негативными эмоциями учеников (кумулятивная дисперсия составила 32,9%, $\alpha = 0,706$).

По третьей части опросника были получены ещё два фактора: фактор «Когнитивные представления учителей о собственных эмоциональных состояниях» объединяет группу вопросов о чётком понимании и осознании своих аффективных состояний, способности объяснить их причину

($\alpha = 0,781$), и фактор «Распознавание внутренних и внешних индикаторов эмоциональных состояний» объединяет группу вопросов о восприятии собственных внутренних (частота сердцебиения и др.) и внешних (покраснение лица и др.) индикаторов эмоций и о сообщении эмоций окружающим ($\alpha = 0,812$).

Таким образом, применив факторный анализ, целью которого была классификация переменных, определили шесть факторов, обеспечивающих взаимосвязанную структуру опросника (рис. 1).

По результатам факторного анализа двух выборок можно отметить идентичность оценок российских и итальянских учителей по первому фактору «Способность распознавать негативные эмоции учеников» (3,9 — у российских и 3,8 — у итальянских) и различие на высоком уровне значимости по второму фактору «Способность распознавать позитивные эмоции учеников» — у российских учителей более высокие средние значения (4,17 и 3,98 соответственно, $p = 0,013$). Заметим, что итальянские учителя имеют практически идентичные оценки как по первому, так и по второму фактору.

Можно наблюдать различие на высоком уровне значимости по фактору 3 «Влияние эмоций на мотивацию учеников»: итальянские учителя имеют более высокие оценки (4,3 и 3,8 соответственно, $p = 0,000$). Есть также различие и по фактору 4 в понимании роли учителя в управлении эмоциями учеников: итальянские учителя имеют более высокие средние значения, чем российские (4,2 и 3,8 соответственно, $p = 0,000$).

Итальянские учителя имеют более высокие оценки по фактору 5 «Когнитивные представления учителей о собственных эмоциональных состояниях» (3,86 и 3,11 соответственно, $p = 0,000$), российские учителя, наоборот, имеют более высокие оценки по фактору 6 «Распознавание внутренних и внешних индикаторов эмоциональных состояний» (3,96 и 3,12 соответственно, $p = 0,000$).

В дополнение также была проведена процедура вращения ANOVA по шести шкалам факторного анализа, в качестве независимой переменной был выбран возраст учителей. По пяти из шести шкалам обнаружены

различия между выборками на высоком уровне значимости.

По результатам корреляционного анализа выборок российских и итальянских учителей ($N = 213$) получены следующие взаимосвязи на высоком уровне значимости: оба фактора первой части опросника «Способность распознавать негативные эмоции учеников» и «Способность распознавать позитивные эмоции учеников» значимо коррелируют как между собой, так и с фактором 3 о влиянии эмоций на мотивацию учеников в процессе школьного обучения ($p = 0,001$ и $p = 0,016$) и с фактором 6 «Распознавание внутренних и внешних индикаторов эмоциональных состояний» ($p = 0,000$ и $p = 0,013$). Нужно отметить, что фактор 1 «Способность распознавать негативные эмоции учеников» коррелирует также с фактором 5 «Когнитивные представления учителей о собственных эмоциональных состояниях» ($p = 0,031$).

Оба фактора второй части опросника коррелируют как между собой, так и с фактором 5 «Когнитивные представления учителей о собственных эмоциональных



Рис. 1. Взаимосвязанные факторы и структура опросника

состояниях» ($p = 0,000$), и только фактор 3 о влиянии эмоций на мотивацию учеников в процессе школьного обучения коррелирует ещё с первым и вторым факторами о способности распознавать негативные ($p = 0,016$) и позитивные эмоции учеников ($p = 0,001$).

Оба фактора третьей части опросника об эмоциональной открытости педагогов коррелируют не только между собой, но и с первым фактором о способности распознавать негативные эмоции учеников ($p = 0,031$ и $p = 0,013$). Кроме этого, фактор 5 «Когнитивные представления учителей о собственных эмоциональных состояниях» коррелирует с факторами 3 и 4 из второй части опросника ($p = 0,000$), а фактор 6 «Распознавание внутренних и внешних индикаторов эмоциональных состояний» коррелирует с фактором 2 о способности распознавать позитивные эмоции учеников ($p = 0,000$).

Представления российских и итальянских учителей о своей роли в управлении эмоциями и эмоциональными состояниями учеников связаны с представлениями учителя о влиянии эмоций на мотивацию учеников в процессе школьного обучения, а также с когнитивным представлением учителей о собственных эмоциональных состояниях. Таким образом, данное исследование показывает, что для того, чтобы расширить представления российских учителей об их роли в управлении эмоциями учеников (довольно низко оценивающих эту роль), в первую очередь, им необходимо улучшить когнитивное представление о собственных эмоциональных состояниях, разобраться в причинах тех или иных возникающих у них эмоций в повседневной жизни.

Далее опишем каждый из факторов более детально. В целом по результатам исследования около 60% итальянских учителей и около 40% российских достаточно высоко оценивают свою способность к распознаванию эмоций своих учеников, как положительных, так и отрицательных. Остальные учителя полагают, что их умение распознавать различные

эмоции у учеников находится на среднем уровне. Большинству российских учителей (60%) не удаётся в полной мере чётко распознавать именно негативные эмоции своих учеников.

Интересно, что российские и итальянские учителя практически одинаково оценили способность распознавать половину из предложенного списка эмоций (уныние, энтузиазм, фрустрация / разочарование, стыд / вина, горечь, печаль, отчаяние, удовлетворение), немного выше итальянских российские учителя оценивают способность распознавать ярость / гнев и скуку у учеников. Различия на высоком уровне значимости (в средних значениях) были выявлены по 5 эмоциям из 16. Так, российские учителя выше итальянских оценивают свою способность распознавать у учеников положительные эмоции такие, как радость и удовольствие (4,55 и 4,24 соответственно, $p = 0,000$), гордость (4,26 и 3,68 соответственно, $p = 0,000$), облегчение (4,04 и 3,77 соответственно, $p = 0,037$), удивление/изумление (4,27 и 4,03 соответственно, $p = 0,038$), в то время как итальянские учителя выше российских оценили свою способность распознавать тревогу у учеников (4,16 и 3,84 соответственно, $p = 0,014$). Значимость на уровне тенденции обнаружена в оценке способности распознавать раздражение у учеников: российские учителя оценили несколько выше итальянских (4,12 и 3,86, $p = 0,056$), что говорит о том, что итальянские учителя испытывают некоторые затруднения в распознавании раздражения у своих учеников.

В целом из 16 эмоций российские учителя испытывают больше трудностей с распознаванием таких негативных эмоций, как отчаяние, горечь, тревога, печаль, стыд/вина, фрустрация/разочарование, уныние (средние оценки от 3,46 до 3,90). Способность распознавать остальные эмоции оценена российскими учителями от 4 до 4,5 баллов из 5 возможных. В отличие от российских, итальянские учителя испытывают трудности в распознавании

не только негативных, но и позитивных эмоций, таких как облегчение, гордость, удивление/изумление. Отметим, что у учителей из обеих выборок трудностей практически не возникает в распознавании таких положительных эмоций, как энтузиазм, радость и удовольствие, а также удовлетворение.

Относительно второй части опросника, целью которой было выявление представлений учителей относительно влияния эмоций на мотивацию учеников, а также представлений о роли учителя в управлении как негативными, так и позитивными эмоциями учеников, можно сказать, что по 16 из 21 вопросов-утверждений выявлены различия в оценках российских и итальянских учителей на высоком уровне статистической значимости. В целом итальянские учителя гораздо выше российских учителей оценивают влияние эмоций на мотивацию учеников, а также существенно выше оценивают роль учителя в управлении как позитивными, так и негативными эмоциями учеников (выше 4 баллов из 5 возможных у итальянских учителей).

В представлениях о роли учителя в управлении эмоциями учеников российские и итальянские учителя дали идентичные оценки утверждению о том, что каждый учитель должен уделять время тому, чтобы обучать учеников развивать свои позитивные эмоции, такие как радость или гордость (3,60 и 3,84 соответственно), а также о том, что учитель должен принимать во внимание стресс и тревожность своих учеников (4,18 и 4,25 соответственно).

В остальных оценках наблюдается значительное различие. Так, например, итальянские учителя уверены в том, что в их обязанности входит подкрепление учеников позитивными эмоциями, в отличие от российских учителей, которые дали среднюю оценку утверждению «Роль учителя не состоит в том, чтобы заниматься подкреплением позитивных эмоций учеников» (средняя оценка российских учителей 3,05, а у итальянских 1,61, $p = 0,000$). Итальянские учителя также выше российских оценили утверждения о том, что учитель должен стараться обеспечивать ученикам позитивные эмоции в классе (4,34 и 4,68 соответственно, $p = 0,001$), о том, что стимулировать удовольствие, которое испытывают ученики, приходя

в школу, это ответственность учителя (3,22 и 4,17 соответственно, $p = 0,000$), и что придать уверенность ученикам, снять стресс до оценивания их знаний — это роль учителя (3,85 и 4,14 соответственно, $p = 0,033$).

Итальянские учителя также выше российских оценивают роль учителя в управлении негативными эмоциями учеников («Роль учителя состоит не в том, чтобы управлять негативными эмоциями учеников», средняя оценка российских учителей — 2,55 и 2,13 — у итальянских, $p = 0,011$). Итальянские учителя также считают, что каждый учитель должен уделять время тому, чтобы обучать учеников управлять своими негативными эмоциями, такими как стресс или тревожность (средняя оценка российских учителей — 3,78 и 4,16 — у итальянских, $p = 0,011$).

По результатам оценки представлений российских и итальянских учителей о роли учителя в управлении эмоциями учеников можно говорить о том, что итальянские учителя больше заботятся о создании в классе эмоционально-благоприятной атмосферы: они берут на себя ответственность за создание у учеников положительных эмоций в классе, стимулируют удовольствие, которое испытывают ученики, приходя в школу, а также уделяют время тому, чтобы снизить уровень тревожности и стресса учеников. Российские учителя не считают, что в их обязанности входит подкрепление положительных эмоций у учеников в классе (средняя оценка 3 из 5 баллов).

В представлениях учителей о влиянии эмоций на мотивацию учеников учителя из обеих выборок дали идентичные оценки утверждению о том, что чем больше ученик тревожится во время оценивания его знаний, тем меньше он вкладывается в выполнение заданий (3,25 и 3,32 балла соответственно). Такой средний балл может говорить об учёте учителями того факта, что

в зависимости от ситуации определённый уровень тревожности присутствует у всех учеников, включая тех, кто уделяет много времени подготовке и учёбе. Интересно, что итальянские учителя выше российских оценивают утверждение о том, что небольшая доза стресса перед оцениванием знаний ученика мотивирует его учить (3,13 и 3,82 соответственно, $p = 0,000$). На том же среднем уровне учителя из обеих выборок оценили утверждение о том, что разочарование, вызванное плохой оценкой, имеет негативный эффект на мотивацию учеников (3,26 и 3,22 соответственно); это может свидетельствовать о том, что сегодня учителя и в России, и в Италии сталкиваются с тем, что плохая успеваемость не мотивирует современных учеников стараться. Однако учителя из обеих выборок считают, что создание сюрпризов во время уроков позволяет повысить мотивацию учеников (4,10 и 4,28 соответственно).

Итальянские учителя уверены в том, что негативные эмоции оказывают негативное воздействие на мотивацию учеников, они выше российских учителей оценили утверждения о том, что: «Скука в школе является источником демотивации» (4,00 и 4,46 соответственно, $p = 0,001$), «Ученик, испытывающий грусть, обычно мало мотивирован в школе» (3,48 и 4,05 соответственно, $p = 0,000$), «Гнев и фрустрация/разочарование имеют негативный эффект на мотивацию учеников» (3,63 и 4,13 соответственно, $p = 0,000$), «Лёгкая фрустрация / лёгкое разочарование мотивирует ученика стараться» (3,10 и 2,70 соответственно, $p = 0,016$).

Представим результаты оценки ряда утверждений о влиянии эмоций на вовлечённость учеников в учебную деятельность: «Чем больше ученик испытывает радость в классе, тем больше он вовлечён в учебную деятельность» (4,03 и 4,55 соответственно, $p = 0,000$), «Ученик, чувствующий себя униженным, не может быть вовлечённым в школьную работу» (3,80 и 4,44 соответственно, $p = 0,000$), «Счастливый ученик — это мотивированный ученик» (3,80

и 4,14 соответственно, $p = 0,019$), «Гордость, спровоцированная успехом, — это источник мотивации для учеников» (4,16 и 4,49 соответственно, $p = 0,008$).

Обратим внимание на интересное различие между российской и итальянской выборкой учителей, выявленное в отношении к успеху в обучении. Так, российские учителя гораздо выше итальянских оценили утверждение о том, что «Ученики, заботящиеся о своём успехе, больше вкладываются в процесс своего обучения» (4,41 и 3,75 соответственно, $p = 0,000$), что согласуется с данными исследования культурных ценностей Ш. Шварца, показавшее, что Россия обладает высокими показателями по шкале «Мастерство», которая оценивает степень стремления к успеху представителей культуры и достижению своих целей.

В третьем блоке опросника по группе вопросов регулирование/управление эмоциями также выявлено различие: итальянские учителя гораздо выше российских оценили утверждение, согласно которому они прикладывают усилия, чтобы смягчить и снизить проявление сильных эмоций (2,48 и 3,57 соответственно, $p = 0,000$). Таким образом, российским учителям, судя по низкому баллу (2,48 из 5) не характерно поведение, при котором они стараются снизить или смягчить влияние сильных эмоций.

По группе вопросов сообщение эмоций другим людям (социальное выражение) различие обнаружено в том, что для итальянских учителей в большей степени, нежели для российских, характерно проявление и выражение эмоций, итальянские учителя любят сообщать о своих эмоциях людям ($p = 0,000$), что также согласуется с данными исследования культурных ценностей Ш. Шварца, которое показало, что Италия обладает ярко выраженными высокими показателями по шкале Аффективная автономия, оценивающая насколько представители культуры могут свободно выражать свои чувства и эмоции.

Группа вопросов по восприятию внутренних индикаторов эмоций показала, что именно благодаря своим внутренним реакциям, российские учителя в большей степени, чем итальянские учителя, понимают, как именно они себя ощущают (4,10 и 3,36 соответственно, $p = 0,000$). Итальянские учителя, наоборот, в большей степени, нежели российские, склонны полагать, что их сильные чувства скорее не сопровождаются внутренними телесными реакциями («Мои сильные чувства сопровождаются внутренними телесными реакциями», 3,61 у российских и 2,66 у итальянских учителей, $p = 0,000$). Российские же учителя в большей степени склонны размышлять о своих эмоциях, именно исходя из понимания своего физического состояния («Моё физическое состояние заставляет меня размышлять о моих эмоциях», 3,78 у российских и 3,30 у итальянских учителей, $p = 0,005$).

Группа вопросов по восприятию внешних индикаторов эмоций показала, что российские учителя в большей степени, нежели итальянские, склонны утверждать, что в их поведении транслируется то, что происходит внутри них (3,75 и 2,97 соответственно, $p = 0,000$). Вместе с тем российские учителя более склонны полагать, что их настроение нельзя увидеть через их поведение и выражения («Моё настроение можно увидеть через моё поведение и мои выражения», 2,88 у российских и 3,24 у итальянских учителей, $p = 0,036$). Итальянские учителя выше российских оценили утверждение о том, что они знают, что на их лице можно «прочитать» их внутреннее состояние (3,37 и 3,70 соответственно, $p = 0,035$).

Интересное различие обнаружено в группе вопросов по когнитивному представлению учителей о собственных эмоциях: итальянские учителя точно знают, в каком аффективном состоянии они находятся, в отличие от российских, которые не всегда знают и осознают своё эмоциональное состояние («Я точно знаю, в каком аффективном состоянии нахожусь», 2,63 у российских и 4,23 у итальянских учителей, $p = 0,000$). Российские учителя полагают, что редко могут сами себе объяснить, почему они находятся в том или ином аффективном состоянии («Я всегда могу сам себе объяснить, почему я нахожусь в том или ином аффективном состоянии», 2,89 у российских и 3,58 у итальянских учителей, $p = 0,000$).

яских учителей, $p = 0,000$). Таким образом, российские учителя в повседневной жизни сталкиваются с затруднением в восприятии и понимании причин возникновения собственных эмоциональных состояний. Этот и другие полученные в данном исследовании результаты, представляют интерес для более расширенного и углублённого психолого-педагогического исследования.

Выводы

Результаты проведённого кросс-культурного исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

1. На способность российских и итальянских учителей распознавать негативные и позитивные эмоции учеников оказывают существенное влияние два фактора: представления учителя о влиянии эмоций на мотивацию учеников и способность учителей распознавать внутренние и внешние индикаторы собственных эмоций. Интересно, что на способность распознавать негативные эмоции учеников оказывают влияние ещё и когнитивные представления учителей о собственных эмоциональных состояниях.

2. Российские учителя выше итальянских оценивают свой уровень способности распознавать положительные эмоции, и выше, чем способность распознавать негативные эмоции. Итальянские учителя на одинаковом среднем уровне оценивают свою способность распознавать и положительные, и отрицательные эмоции, но, в отличие от российских, итальянские учителя испытывают трудности в распознавании не только негативных, но и позитивных эмоций.

3. Итальянские учителя гораздо выше российских учителей оценивают влияние эмоций на мотивацию учеников, а также существенно выше оценивают роль учителя в управлении как позитивными, так и негативными эмоциями учеников.

4. Российские учителя в меньшей степени, чем итальянские учителя, оценивают степень влияния эмоций на мотивацию учеников в процессе школьного обучения и в связи с этим склонны уменьшать свою роль как учителя в управлении позитивными и негативными эмоциями учеников в классе, что связано с собственной эмоциональной открытостью учителей (а именно с когнитивным представлением о собственных эмоциональных состояниях, затруднением в их восприятии и распознавании, непониманием причин их возникновения).

5. Итальянские учителя имеют когнитивное представление о собственных эмоциональных

состояниях более высокого уровня, чем российские.

6. Российские учителя имеют более высокий уровень распознавания внутренних и внешних индикаторов собственных эмоциональных состояний.

7. Кросс-культурное исследование показало, что представления учителей о своей роли в управлении эмоциями и эмоциональными состояниями учеников связаны с их представлениями о влиянии эмоций на мотивацию учеников в процессе школьного обучения, а также с когнитивным представлением учителей о собственных эмоциональных состояниях. **НО**

Cross-Cultural Study Of Russian And Italian Teachers' Ideas About Emotions In School Education

Kristina M. Orlova, Ph.D. (Psychology), Moscow, Russia, e-mail: kristinaorlova88@yandex.ru

Abstract. *Author's questionnaire «Perception of emotions in school education». The ideas of Russian and Italian teachers about the emotional component of the educational process: about the ability to recognize positive and negative emotions of students, about the influence of emotions on the motivation of students, about the role of the teacher in managing the emotional states of students, about the emotional openness of teachers themselves.*

Keywords: *emotions, teachers' perceptions, cross-cultural research, schooling, the ability to recognize emotions, the role of a teacher, the influence of emotions on motivation, emotional openness.*

Spisok ispol'zovannykh istochnikov

1. Rivkin S., Hanushek E., Kain J. Teachers, Schools and Student Achievement. *Econometrica*, 2005, no73(2), pp. 417–458.
2. Hanushek E., Rivkin S. Generalization about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 2010, 100(2), pp. 267–271. Nye B., Konstantopoulos S., Hedgres L. How Large are Teacher Affects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2004, 26(3), pp. 237–257. Rockoff J. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 2004, 94(20), pp. 247–252.
3. Andreeva I.N. Razvitie emocional'noj kompetentnosti pedagogov // *Psihologiya obrazovaniya segodnya: teoriya i praktika: Materialy Mezhdunar. nauchno-prakt. konferencii* / Pod red. S.I. Koptevoy, A.P. Lobanova, N.V. Drozdovoy. — Minsk, 2003. — S. 166–168. Andreeva I.N. Emocional'nyj intellekt kak faktor samoaktualizacii // *Social'nyj i emocional'nyj intellekt: Ot processov k izmereniyam* / Pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. — M.: Institut psihologii RAN, 2009. — 350 s.
4. Shvarc Sh. Kul'turnye cennostnye orientacii: priroda i sledstviya nacional'nyh razlichij // *Psihologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki*, 2008. — T. 5. — № 2. — S. 37–67.
5. Tam zhe.
6. Rapporto annuale 2018. La situazione del Paese. Istituto nazionale di statistica, Rome, 2018. — 335 p. Doi.org/10.1481/Istat.Rapportoannuale. 2018.
7. Tam zhe.
8. Tam zhe.
9. Rapporto annuale 2018. La situazione del Paese. Istituto nazionale di statistica, Rome, 2018. — 335 p. Doi.org/10.1481/Istat.Rapportoannuale. 2018.
10. Orlova K.M. Predstavleniya moskovskih pedagogov ob emocional'noj sostavlyayushchej uchebnogo processa: novaya metodika diagnostiki // *Problemy sovremenno obrazovaniya*. 2018. — № 5. — S. 51–60.