

Научная статья

УДК 372.878:159.9.072

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.3.7>

Мотивация к успеху учащихся в малых группах при обучении музыке

Елена А. Макарова¹✉, Елена Л. Макарова², Борис В. Денисов³

¹ Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

^{1,3} Таганрогский институт управления и экономики, г. Таганрог, Российская Федерация

³ Колледж международного образования, г. Шэньчжэнь, Китай

✉ makarova.h@gmail.com

Аннотация: Введение. Научная новизна исследования состоит в описании феноменологии малых групп, под которой понимается описание основных явлений, возникающих в сфере взаимоотношений и характерных для малых групп, психологических особенностей формирования мотивации успеха, а также сравнительный анализ результатов анкетирования по формированию мотивации у российских и китайских учащихся. **Методы.** Анкетирование проводилось с помощью методики, составленной для оценки мотивации к успеху у учащихся малых групп. Адаптированная анкета состоит из вопросов методики социально-психологического исследования малых групп А. В. Сидоренкова и из вопросов зарубежных опросников, посвященных исследованию социальной лености в малой группе. Респондентами были китайские и российские студенты, что позволило провести сравнительный анализ. Целью исследования было получение двух массивов экспериментальных данных по исследуемым показателям, на основании которых был проведен анализ различий между ними. Статистический анализ данных включал вычисление средних величин показателей, а также оценку статистической значимости выявленных различий. **Результаты.** Проведено комплексное экспериментально-диагностическое исследование по формированию мотивационного процесса учащихся при работе в малых группах в процессе обучения музыке. Результаты исследования выявили социально-психологические противоречия, однако было также доказано, что все три группы респондентов имеют позитивные отношения внутри группы, нуждаются в социальной поддержке. Вторая часть эмпирического исследования оценивала уровень социальной лености при групповом участии в музыкальных занятиях и показала относительно низкий уровень социальной лености в малых группах среди китайских учащихся, более высокий – у российских студентов. **Обсуждение результатов.** В результате проведенного исследования представлен сравнительный анализ психологической диагностики сформированности мотивации к успеху учащихся при работе в малых группах в процессе обучения музыке в Шэньчжэньском колледже международного

образования (Китай), Ростовской государственной консерватории им. С. В. Рахманинова и Таганрогском музыкальном колледже (Россия).

Ключевые слова: мотивация к успеху, стратегия обучения, оценка мотивации, малые группы, образовательная среда, социальная леность, преподаватель-фасилитатор, эффективность работы, обучение музыке, достижение успеха

Основные положения:

- при работе в малых группах многие учащиеся испытывают психологический дискомфорт, предпочитают автономию, т. е. учиться индивидуально;
- внедрение новых стратегий обучения в малых группах в музыкальной образовательной среде традиционного обучения может встретить сопротивление со стороны учащихся, преподавательского состава и административного персонала из-за явления так называемой социальной лености, когда каждый член малой группы прилагает меньше усилий, работая в группе, чем в режиме индивидуального обучения;
- мотивация к достижению успеха является одним из ключевых аспектов не только в процессе обучения, но и в процессе самоидентификации учащегося как музыканта.

Для цитирования: Макарова, Е. А., Макарова, Е. Л., Денисов, Б. В. (2022). Мотивация к успеху учащихся в малых группах при обучении музыке. *Российский психологический журнал*, 19(3), 108–122. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.3.7>

Введение

В современной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека (поведения, познавательной деятельности, творчества), включающий в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т. д. «Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими» (Зимняя, 2010, с. 52).

Исследования, проведенные в рамках учебной деятельности, подтверждают важность и значимость поддержки мотивационного поведения учащихся. К положительным сторонам можно отнести повышение внутренней мотивации к выполняемой деятельности (Гордеева, Шепелева, 2011; Моисеева, Санникова, 2018; Makarova et al., 2019a; Макарова, Денисов, 2021), лучшее понимание изучаемого материала (Ульянова, Свинаярева, 2015; Коновалова, 2013), большую гибкость мышления (Бызова, Перикова, 2015), более активную обработку информации (Зайниев, Кароматов, 2017; Makarova et al., 2019b), креативность (Ильин, 2012; Боровинская, 2016), высокую оценку собственной компетентности (Куликова и др., 2021; Ryan & Deci, 2017), позитивные эмоции (Ханевская, 2016), более высокие академические достижения (Глазкова, Глазков, 2021), а также увеличение общей вовлеченности в процесс обучения (Andreassen & Makarova, 2018), где под «вовлеченностью» подразумевается некий мотивационный конструкт, включающий в себя различные поведенческие паттерны (настойчивость перед лицом препятствий, усердие и интенсивность, погруженность в происходящее, рефлексия происходящего),

обычно связанные с повышенной эмоциональностью и положительными эмоциональными состояниями (увлечением, энтузиазмом, удовольствием), а также с когнитивными способностями (инициацией мыслительного и учебного процесса, вниманием к деталям, отсутствием отстраненности). Вовлеченность можно рассматривать как важный ресурс для достижения успеха, а также как психологическую характеристику степени соответствия учащегося и образовательной среды (Skinner et al., 2009; Павлова, Краснорядцева, 2021).

В контексте нашей работы стоит указать на то, что удовлетворение потребности ученика в автономии играет важнейшую роль при развитии внутренней мотивации к творческой деятельности, сама же внутренняя мотивация является одним из ключевых аспектов в процессе идентификации себя как музыканта (Hallam, 2006). К сожалению, большинство юных музыкантов, приступая к процессу обучения, нуждаются в различных подкреплениях извне (Howe & Sloboda, 1991), т. к. занятия, основанные на личном интересе к музыкальному инструменту или к самому процессу изучения музыки, являются редкостью. Следовательно, педагог должен планировать и выстраивать учебный процесс так, чтобы деятельность, инициируемая и регулируемая изначально благодаря внешним стимулам, постепенно приобретала самостоятельное значение и вызывала интерес. В общем, поддержка автономии представляет собой специфический набор методов, применяемых при планировании или проведении занятий, при помощи которых педагоги сначала выявляют, а затем постепенно развивают внутренние мотивационные ресурсы учащихся таким образом, что учащиеся со временем начинают воспринимать себя инициаторами своих собственных действий и регуляторами своего поведения (Reeve & Jang, 2006).

Значимость автономии подчеркивается в теории самодетерминации Эдварда Л. Деси и Ричарда М. Райана (Ryan & Deci, 2017), в соответствии с которой свобода действий и наличие выбора являются более значимыми мотивирующими факторами, чем контроль при помощи угроз и манипулирования. Автономия также зависит в значительной степени от динамики отношений в группе, от вовлеченности обучаемых как в организацию процесса обучения, так и во взаимоотношения в учебной группе. Чем больше вовлеченность, тем более автономными они себя ощущают. Разделение ответственности и поощрение взаимного обучения в группах способствуют вовлеченности, что, в свою очередь, приводит к укреплению внутренней мотивации учащихся к достижению успеха. Такой психологический подход к пониманию академической мотивации логически связан с психологией малых групп.

Психология малой группы – одна из старейших и наиболее разработанных областей социальной психологии. Повышенный интерес к ней имеет простое объяснение: это базовая ячейка общества, непосредственная сфера становления, развития и самоидентификации личности, психологическое средство связи индивида и социума, их взаимовлияния. Проблематика малой группы долгое время была ведущей для отечественных психологов (Андреева, 2016; Гайдар, 2013; Журавлев, 2005; Журавлев, Нестик, 2012; Кричевский, Дубовская 2009; Петровский, 1977; Сарычев, 2008; Сидоренков, Сидоренкова, 2011а; Третьякова, 2020; Уманский, 2001; и др.), но и сейчас не теряет своей актуальности, несмотря на большое количество исследований в этой области (Проненко & Буняева, 2018).

Потребность принадлежать – сильная психологическая мотивация. В различных обществах и даже эпохах люди последовательно стремились к включению, а не к исключению, членству, а не изоляции, к принятию, а не к отвержению. Как заключали Р. Баумайстер и М. Лири, у людей есть потребность принадлежать: «повсеместное стремление формировать

и поддерживать хотя бы минимальное количество длительных, позитивных и эффективных межличностных отношений» (Baumeister & Leary, 1995, с. 497).

«Малые группы могут быть разными по величине, по характеру и структуре отношений, существующих между их членами, по индивидуальному составу, особенностям ценностей, норм и правил взаимоотношений, разделяемых участниками, межличностным отношениям, целям и содержанию деятельности. Количественный состав группы на языке науки называется ее размером, индивидуальный – композицией» (Немов, 2003, с. 529).

Определяя понятие малых групп, некоторые авторы предлагают рассматривать верхние и нижние пределы размера малой группы, которые, по их мнению, могут разрешить противоречия, возникающие между представителями разных теоретических подходов к этой проблеме.

В большинстве исследований число членов малой группы колеблется между 2 и 7 при модальном числе 2 (упомянуто в 71 % исследований). Этот подсчет совпадает с представлением, имеющим широкое распространение, о том, что наименьшей малой группой является группа из двух человек – так называемая «диада». Однако в «диаде» практически невозможно выделить тот тип общения, который представлен совместной деятельностью, именно появление третьего субъекта выводит данный тип отношений из межличностного взаимодействия, формируя группу.

Долгое время в определении верхних пределов размера группы отечественные авторы опирались на «магическое число» (7 ± 2), открытое Дж. Миллером в исследованиях оперативной памяти. Со временем данные не подтвердились эмпирически, и внимание психологов переключилось на социометрические исследования Дж. Морено, в которых указывается размер группы от 20 до 30 человек, опираясь на социальные исследования школьных классов.

В дальнейшем, рассматривая малую группу прежде всего как реальную, опосредованную общественными отношениями и деятельностью, за верхние пределы будет принято такое количество членов малой группы, которое удовлетворяет этому диапазону и необходимо для осуществления совместной образовательной деятельности (Андреева, 2016).

Таким образом, с точки зрения отечественных авторов, «малая группа – это малочисленная по своему составу социальная группа, члены которой объединены общей деятельностью и находятся в непосредственном, устойчивом контакте друг с другом, что является основой для возникновения как эмоциональных отношений в группе, так и особых групповых ценностей и норм поведения» (Сидоренков, Сидоренкова, 2011б, с. 33).

В зарубежных исследованиях малая группа для обучения определяется как группа учащихся, обладающая тремя основными характеристиками: активное участие, конкретная задача и размышление (Agnihotri & Ngorosha, 2018). Эффективное обучение требует, чтобы у малой группы была поставлена конкретная задача, на которую направлена групповая деятельность. Эта задача должна быть четко понята и принята всеми участниками малой группы. Хотя отдельные участники группы не могут участвовать в равной степени при реализации поставленной цели, успешное обучение в малых группах требует активного вовлечения и участия всех участников. Необходимость рефлексии как части эффективного обучения была подчеркнута в ходе продолжительного исследования (Россохин, 2010). Малые группы позволяют учащимся рефлексировать о собственном полученном опыте, а также об опыте других участников, таким образом способствуя глубокому пониманию учебного материала в ходе обучения. Умелый преподаватель-фасилитатор может направить эту рефлексию, чтобы она привела к желаемым результатам обучения.

В малой группе учащихся можно поощрять к разговору, размышлению и обмену мнениями, что намного легче, чем в большой группе. Коммуникация с учителем и друг с другом является основополагающим фактором любого обучения в малых группах, решающим первым шагом является готовность учащихся к общению. Имеет смысл обозначить цели малой группы и объяснить ценность общения с точки зрения личного и интеллектуального развития учащихся (Kolb, 1984).

Под феноменологией малых групп понимается представление и описание основных явлений, возникающих в сфере взаимоотношений людей и характерных для малых групп. Отдельное внимание уделяется доверию как «избирательному отношению одного субъекта к другому, основанному на оценке некоторых качеств другого, готовности определенным образом взаимодействовать с ним и на ощущении личной безопасности (благополучия) при взаимодействии» (Сидоренков, Сидоренкова, 2011а, с. 95).

Социально-психологическую основу всех отношений, складывающихся в группе, составляют принятые в ней ценности и нормы. Под термином «ценности» понимают то, что ценится членами данной группы, что для них наиболее значимо и важно, включая общие и индивидуальные цели, к которым стремятся члены группы. Из ценностей вытекают нормы поведения, взаимоотношений, складывающиеся и действующие в данной социальной группе, общие правила, которыми в своих действиях и взаимоотношениях друг с другом руководствуются члены группы.

В результате исследования выявлены проблемы, связанные с обучением и преподаванием в малых группах:

1. Внедрение новых подходов к обучению в малых группах в образовательной среде традиционного обучения может встретить сопротивление со стороны учащихся, преподавательского состава и административного персонала.
2. Малые группы обычно требуют дополнительных инвестиций в ключевые ресурсы, включая дополнительный персонал и специально оборудованные классы.
3. Большинство заданий в малых группах лучше всего выполнять с помощью квалифицированного преподавателя-фасилитатора (которых часто не хватает), а не использовать традиционные методы обучения.
4. Многие учащиеся чувствуют психологический дискомфорт при работе в малых группах, они предпочитают учиться индивидуально или в больших группах (в классе).

Музыкальному образованию, как и другим областям образования, необходимо пересматривать формы передачи информации и способствовать изменениям в развитии учащихся, которые соответствуют новым требованиям общества к обучению будущих профессионалов. Среди факторов, способствующих этому культурному изменению, – эпистемологические убеждения и концепции, поддерживаемые различными участниками музыкального образования – учащимися, учителями и/или учеными, проводящими исследования в этой области. Обучение музыке в малых группах предполагает полное понимание каждого участника образовательного процесса, уважение к личности обучающегося. Каждый учащийся – автономная личность, преследующая свои собственные цели, но они также являются членами группы, – это обстоятельство ограничивает, направляет и поддерживает их деятельность в учебном процессе. Отдельные учащиеся не всегда добиваются поставленной цели, работая автономно, но когда члены группы учатся работать вместе как сплоченная команда, их обучение становится эффективным, направленным

на достижение успеха. Многие виды человеческой деятельности более успешны в группах, люди также обращаются к членам группы при необходимости принять важное решение, и этот выбор оправдан до тех пор, пока группы избегают таких проблем, как групповая поляризация и групповое мышление.

Как каждый из учащихся влияет на людей в группе, так и группа меняет каждого из ее участников. Присоединение к группе удовлетворяет потребность учащегося в принадлежности, поддержке, получении информации и понимания посредством социального сравнения, определении самоощущения и социальной идентичности в достижении целей, которые могли бы ускользнуть от внимания, если бы учащиеся работали в одиночку. Группы также имеют практическое значение, поскольку большая часть работ в мире выполняется группами, а не отдельными лицами.

Методы

На первом этапе исследования мотивации к успеху учащихся при работе в малых группах в процессе обучения музыке проводился сбор данных на выборке китайских студентов Шэньчжэньского колледжа международного образования, г. Шэньчжэнь (Китай), и российских студентов Ростовской государственной консерватории им. С. В. Рахманинова, г. Ростов-на-Дону, и Таганрогского музыкального колледжа, г. Таганрог.

Возраст испытуемых варьируется от 16 до 18 лет ($n = 96$). Средний возраст испытуемых составил $17,2 \pm 1,3$ лет, а медианный возраст – 17 лет. Критерием деления испытуемых на две группы стала местность проживания: 1-я группа – Китай ($n_1 = 50$ чел.), и 2-я группа – Россия ($n_2 = 46$).

Реализация цели исследования предполагает необходимость получения двух основных массивов эмпирических данных. На основании разделения испытуемых на две группы был проведен анализ различий между ними по исследуемым показателям. Математическая обработка полученных эмпирических данных включала определение средних величин исследуемых показателей, а также процедуру оценки статистической значимости выявленных различий.

Для диагностики мотивации к успеху учащихся при работе в малых группах в процессе обучения музыке были разработаны анкеты для учащихся и преподавателей на русском и английском языках, с учетом ментальности китайских студентов, для которых английский – второй язык.

Первая часть анкеты учащихся состоит из 12 утверждений на основании адаптации методики социально-психологического изучения малых групп А. В. Сидоренкова (Сидоренков и др., 2012) для музыкальных коллективов. Согласие с утверждениями оценивается по 5-балльной шкале Ликерта.

Вторая часть анкеты включает 10 утверждений и основана на зарубежных исследованиях, посвященных восприятию социальной лености в малой группе (Zhu et al., 2019). Согласие с утверждениями также оценивается по 5-балльной шкале Ликерта, что позволяет указать степень соответствия каждого пункта субъективному опыту участника обследования.

Третья, заключительная часть анкеты посвящена оценке мотивации к успеху учащихся при работе в малых группах в процессе обучения музыке и состоит из 32 утверждений, на каждое из которых необходимо ответить «да» или «нет»: за основу взят опросник Т. Элерса по определению мотивации к успеху (Элерс, н. д.).

Вторым этапом исследования стала экспертная оценка малой группы в целом и мотивации учащихся в процессе обучения музыке преподавателями-фасилитаторами данных групп. На этом

этапе обработка результатов была выполнена с разбивкой на малые группы, что показывает субъективное видение учащихся при формировании мотивации успеха в процессе обучения музыке и объективную оценку преподавателем психологического климата в группе в целом.

Анкета состоит из 15 утверждений и предназначена для общей экспертной оценки эффективности обучения в каждой малой группе. Согласие с утверждениями оценивается по 5-балльной шкале Ликерта, что позволяет указать степень соответствия каждого пункта объективному, экспертному опыту преподавателя.

Результаты

Обе выборки совпадают по основным акмеологическим показателям (гендер, возраст, уровень образования, профессиональная направленность, семейный статус) и близки по объему.

Первая часть эмпирического исследования посвящена выявлению социально-психологических противоречий (межличностные, индивидуально-групповые, мотивационно-деятельностные, деятельностно-организационные, статусные и межгрупповые противоречия) в малых группах при обучении музыке. В среднем, результаты групп в Китае ($G1W = 1,75$; $G1X = 2,164$; $G1Z = 2,097$; $G2X = 1,843$; $G2Y = 1,964$) показывают низкий уровень социально-психологических противоречий в малых группах, в Ростове-на-Дону эти показатели несколько выше ($RD1W = 2,229$; $RD2X = 2,292$; $RD3Y = 2,250$; $RD4Z = 2,208$), и в Таганроге соответственно ($T1W = 2,104$; $T1X = 2,396$; $T2Y = 2,133$; $T2Z = 2,154$). В целом исследование социально-психологических противоречий учащихся малой группы в процессе обучения музыке показало, что группы имеют много общего по личным интересам и представлениям, испытывают позитивные отношения друг к другу, однако нуждаются во внимании и поддержке группы и преподавателя-фасилитатора. Учащиеся малых групп Китая и России удовлетворены целью и содержанием выполняемой деятельности и постановкой задач, однако они хотят получать по отношению к себе больше внимания со стороны преподавателя и соперничают с другими группами.

Вторая часть эмпирического исследования оценивает социальную лень в группе. В среднем результаты групп в Китае ($G1W = 1,936$; $G1X = 2,613$; $G1Z = 1,833$; $G2X = 2,556$; $G2Y = 2,295$) показывают относительно низкий уровень социальной лени в малых группах, в Ростове-на-Дону эти показатели несколько выше ($RD1W = 2,859$; $RD2X = 3,180$; $RD3Y = 2,843$; $RD4Z = 2,625$), и в Таганроге соответственно ($T1W = 2,813$; $T1X = 3,125$; $T2Y = 2,625$; $T2Z = 2,625$). Социальная лень, несмотря на свой явно отрицательный характер, вносит положительный вклад в другие, не связанные с задачами обучения, аспекты группового функционирования. Сотрудничество, освоение контента и возможность выбора обеспечивают преподавателям малых групп отличную основу для управления ими и повышения эффективности обучения. Из приведенных выше трех стратегий следует, что не только преподаватель, но и члены малой группы могут внести важный вклад в борьбу с социальной ленью и в социальной фасилитации.

Оценка социальной лени в малой группе может производиться с помощью «прозрачности» индивидуальных усилий и результатов в общей групповой эффективности. Восприятие результата будет негативным, если «прозрачность» работы в группе низкая; учащиеся менее мотивированы прилагать усилия, когда считают, что их индивидуальные усилия неотличимы от усилий, прилагаемых другими, и не заметны преподавателю; они будут проявлять социальную лень, зная, что ни награды, ни наказания не будет.

Третья, заключительная часть анкеты посвящена оценке мотивации к успеху учащихся при работе в малых группах и представлена более детально в таблице 1 и на рисунках 1–3.

Таблица 1

Оценка мотивации к успеху учащихся при работе в малых группах в процессе обучения музыке (опросник Т. Элерса)

Название группы	Размер малой группы	Min.	Max.	Медиана	Среднее значение	Станд. отклонение	Дисперсия
Китай							
G1W	12	5	20	16	16,83	5,306	28,15
G1X	10	12	21	18	17,2	2,600	9,511
G1Z	6	13	21	18,5	18	3,000	12,000
G2X	8	9	22	16,5	15,38	3,531	19,411
G2Y	12	9	21	20	17,86	4,073	16,593
Ростов-на-Дону							
RD1W	8	8	25	18,5	17,5	5,154	26,571
RD2X	4	13	18	15,5	15,5	2,081	4,333
RD3Y	4	15	21	17	17,2	2,872	8,25
RD4Z	3	16	18	17	17	1	1
Таганрог							
T1W	4	12	22	17	17	4,163	17,333
T1X	4	13	19	15	15,5	2,516	6,333
T2Y	5	7	19	12	13,4	5,029	25,3
T2Z	15	10	20	16	16,46	3,583	12,838

Рисунок 1

Выраженность показателей мотивации к успеху учащихся Шэньчжэньского колледжа международного образования (г. Шэньчжэнь, Китай) при работе в малых группах в процессе обучения музыке

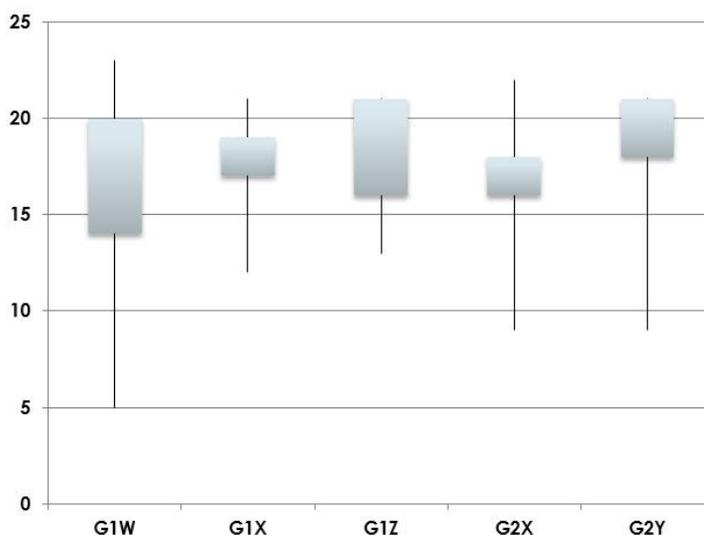


Рисунок 2

Выраженность показателей мотивации к успеху учащихся Ростовской государственной консерватории им. С. В. Рахманинова (г. Ростов-на-Дону, Россия) при работе в малых группах в процессе обучения музыке

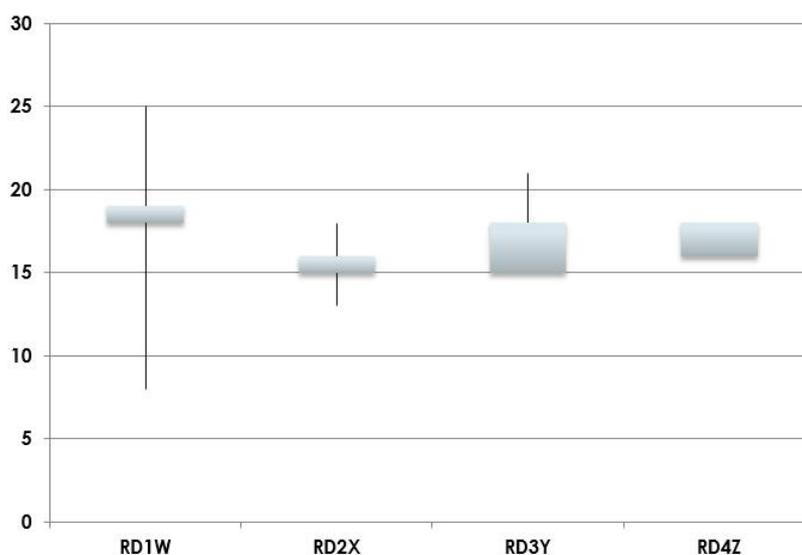
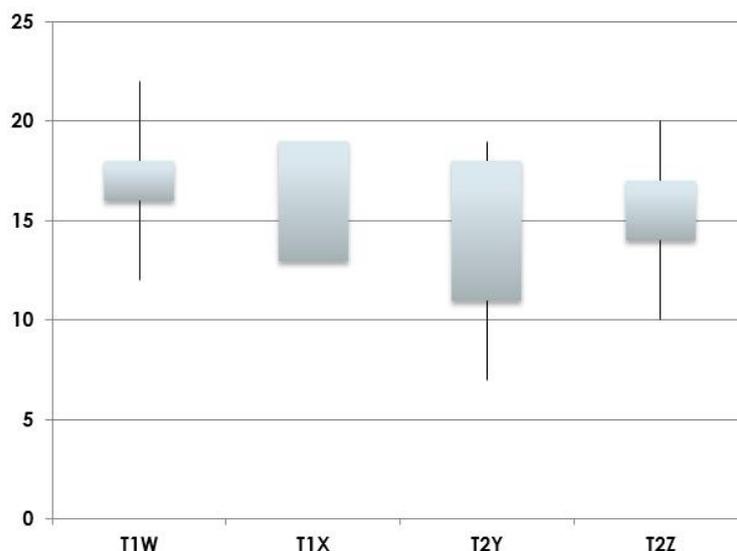


Рисунок 3

Выраженность показателей мотивации к успеху учащихся ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж» (г. Таганрог, Россия) при работе в малых группах в процессе обучения музыке



Наблюдения эксперта-преподавателя в каждой группе подтверждают полученные результаты исследования.

Обсуждение результатов

Исследования в области психолого-педагогических наук показали, что обучение в малых группах (по сравнению с конкурентным и индивидуальным обучением) улучшает успеваемость, отношения с другими учащимися в группе и преподавателями и способствует психологическому благополучию каждого члена группы. Ниже приводится краткое изложение этих преимуществ, основанное на метаанализе обучения в малых группах (Davidson et al., 2014).

Академические: по сравнению с конкурентным и индивидуальным обучением учащиеся лучше решают задачи и лучше понимают материал при работе в группах. Независимо от предмета, учащиеся узнают больше и дольше удерживают учебный материал в памяти при обучении в малых группах, чем при представлении контента в других методах обучения. Улучшаются посещаемость, работоспособность и настойчивость.

Социальные: учащиеся развивают социальные и лидерские навыки, например учатся навыкам общения с людьми, которые доминируют в группе, и следят за тем, чтобы все участники вносили свой вклад. Учащиеся, которые обрабатывают информацию и работают вместе над проблемой в группах, также более склонны к тому, чтобы продолжать обучение, и с большей вероятностью успешно интегрируются в различные этнические, культурные, языковые, классовые, креативные и гендерные группы.

Психологические: обучение в малых группах помогает привлечь внимание к тем учащимся, которые обычно не любят отвечать перед всем классом. Это также способствует повышению самооценки, по сравнению с конкурентным или индивидуальным обучением.

Эффективность обучения и преподавания в малых группах подтверждается его длительной историей, и оно остается ключевым методом преподавания и обучения в современной образовательной среде.

Преимущества обучения и преподавания в малых группах можно классифицировать по следующим критериям:

➤ обучение в малых группах соответствует современной теории образования, поскольку лучше всего учиться, если обучение является активным, а не пассивным процессом;

➤ групповое участие позволяет учащимся проверить и уточнить правильность своего понимания концепций, проверить гипотезы, оценить идеи и рассмотреть возможные результаты (Crosby, 1996);

➤ у отдельных членов малых групп есть больше шансов определить, чего они не знают, прояснить то, что они не понимают, и исправить ошибки обучения (Exley & Dennick, 2004). Эта большая возможность возникает потому, что учащемуся, работающему в изоляции, часто трудно осознать то, чего он не понимает;

➤ члены малых групп лучше контролируют свою учебную деятельность, имеют больше возможностей для самостоятельного управления своим индивидуальным обучением, а также склонны развивать навыки самоанализа и самодисциплины, необходимые для обучения на протяжении всей жизни (Glaser, 1991);

➤ обучение в малых группах дает учащимся возможность работать коллегиально и приобретать социальные навыки, необходимые в будущей профессии. Эти навыки включают в себя расстановку приоритетов в выбранных задачах, работу в команде, управление временем, установление и поддержку профессиональных межличностных отношений, эффективное общение, выработку лидерских качеств, мониторинг групповой динамики и повышение уверенности в себе за счет потребности выразить и защищать озвученные идеи (Reynolds, 1994);

➤ работа в малых группах способствует самомотивации благодаря активному участию и большей удовлетворенности обучением, а также применению многих принципов самостоятельного обучения;

➤ обучение в малых группах способствует более глубокому, вдумчивому, а не поверхностному обучению. Глубокое обучение ведет к долгосрочным изменениям, более развитым когнитивным способностям и глубокому пониманию предмета изучения; поверхностное обучение, как правило, ограничено, а результаты его непродолжительны.

Выводы

Представлены результаты исследования изучения психологических особенностей мотивационного поведения учащихся при работе в малых группах в процессе обучения музыке. По итогам эмпирического исследования можно сделать выводы, что в Китае лучше организована работа в малых группах, учащиеся высокомотивированы, активно участвуют в процессе обучения; уровень социальной лености не высок, но им необходимы внимание и социальная поддержка со стороны преподавателя, других учащихся и родителей.

В России обучение в малых группах не так четко организовано, поэтому выше социально-психологические противоречия, социальная леность, а мотивация к достижению успеха ниже. Организация обучения в малых группах позволяет структурировать работу по освоению учебного контента, исправлению ошибок и обсуждению полученных результатов. Доказано, что использование стратегий группового обучения содействует опыту непрерывного образования, эффективного для развития навыков социального взаимодействия, и может быть рекомендовано для улучшения усвоения знаний учащимися, запоминания и сохранения в памяти изученного учебного материала, а также для повышения академической производительности и улучшения отношения к командной работе.

Использование методов структурного моделирования показало, что развитие осознанной саморегуляции вносит значимый вклад в увлеченность работой и препятствует появлению у специалистов профессиональных деформаций. При этом важное значение приобретают регуляторная гибкость и надежность. Эти личностно-регуляторные ресурсы не только непосредственно влияют на профессиональное благополучие, но и являются медиаторами влияния на него когнитивно-регуляторных ресурсов, таких как планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценивание результатов.

Обучение в малых группах демонстрирует широкие перспективы ресурсного подхода к рассмотрению осознанной саморегуляции для исследования проблем благополучия человека в различных средах, в том числе при неизбежно увеличивающейся антропогенной нагрузке на окружающую среду, обостряющей необходимость развития субъектности и осознанности бытия человека с целью сохранения его активности и реализации потребности в деятельности, общении и самореализации в жизни в целом.

Полученные в результате нашего эмпирического исследования материалы могут быть использованы для построения и уточнения программы изучения различных учебных предметов в малых группах, для выработки стратегии обучения, для развития мотивационной сферы обучаемых и формирования навыков социального взаимодействия.

Литература

- Андреева, Г. М. (2016). *Социальная психология*. Аспект Пресс.
- Боровинская, Д. Н. (2016). Эволюция современного представления о креативности. *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*, 5(6А), 114–123.
- Бызова, В. М., Перикова, Е. И. (2015). Гибкость мышления как когнитивный ресурс психологического здоровья молодежи. *Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения*, 10(1), 182–188.
- Гайдар, К. М. (2013). *Социальная психология жизнедеятельности группового субъекта (на материале исследования молодежных учебных групп)* (докторская диссертация). Курский государственный университет.
- Глазкова, Т. В., Глазков, А. В. (2021). Академическая успеваемость в вузе и профессиональная успешность на поствузовском этапе: соотношение и динамика. *Современное педагогическое образование*, 12, 12–15.
- Гордеева, Т. О., Шепелева, Е. А. (2011). Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 3, 33–45.
- Журавлев, А. Л. (2005). *Психология совместной деятельности*. Институт психологии РАН.

- Журавлев, А. Л., Нестик, Т. А. (2012). Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследований. *Психологический журнал*, 33(4), 27–37.
- Зайниев, Х. А., Кароматов, И. Дж. (2017). Уровни обработки информации человека. *Биология и интегративная медицина*, 2, 248–267.
- Зимняя, И. А. (2010). *Педагогическая психология*. МПСИ, МОДЭК.
- Ильин, Е. П. (2012). *Психология творчества, креативности, одаренности*. Питер.
- Коновалова, Г. В. (2013). Философия современного образования: понимающая педагогика как новая парадигма образования. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, 30, 71–75.
- Кричевский, Р. Л., Дубовская, Е. М. (2009). *Социальная психология малой группы*. Аспект Пресс.
- Куликова, В. В., Лехтянская, Л. В., Комова, В. С. (2021). Аспекты оценки компетентности персонала. *Карельский научный журнал*, 10(2), 15–17. <https://doi.org/10.26140/knz4-2021-1002-0004>
- Макарова, Е. А., Денисов, Б. В. (2021). Развитие автономности ученика как условие формирования внутренней мотивации и интереса к музыкальным занятиям. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*, 2, 46–56.
- Моисеева, Т. А., Санникова, В. С. (2018). Развитие внутренней мотивации учебной деятельности у подростков. *Молодой ученый*, 47, 307–315.
- Немов, Р. С. (2003). *Психология (Кн. 1: Общие основы психологии)*. ВЛАДОС.
- Павлова, Е. В., Краснорядцева, О. М. (2021). Ресурс вовлеченности как психологическая характеристика степени соответствия человека и образовательной среды. *Сибирский психологический журнал*, 81, 52–78. <https://doi.org/10.17223/17267081/81/3>
- Петровский, А. В. (1977). Психологическая теория групп и коллективов на новом этапе. *Вопросы психологии*, 5, 48–61.
- Проненко, Е. А., Буняева М. В. (2018). Анализ феномена общего понимания в командном взаимодействии. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 16/1, 5–12.
- Россохин, А. В. (2010). *Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания. Интерсознание в психоанализе*. Когито-Центр.
- Сарычев, С. В. (2008). *Социально-психологические факторы надежности малых групп в различных социальных условиях* (докторская диссертация). Курский государственный университет.
- Сидоренков, А. В., Коваль, Е. С., Мондрус, А. Л., Сидоренкова, И. И., Ульянова, Н. Ю. (2012). *Методики социально-психологического изучения малых групп в организации: монография*. Изд-во Южного федерального университета.
- Сидоренков, А. В., Сидоренкова, И. И. (2011а). Доверие в малых группах. *Вопросы психологии*, 1, 94–105.
- Сидоренков, А. В., Сидоренкова, И. И. (2011б). *Эффективность малых групп в организации. Социально-психологические и организационно-деятельностные аспекты*. Изд-во Южного федерального университета.
- Третьякова, В. Э. (2020). *Субъектные особенности малой группы при принятии и исполнении совместных решений (на примере производственных и педагогических коллективов)* (кандидатская диссертация). Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского.
- Ульянова, И. В., Свинаярева, О. В. (2015). Особенности педагогического сопровождения обучающихся в контексте различных педагогических подходов. *Современные проблемы науки и образования*, 4.

- Уманский, Л. И. (2001). *Личность. Организаторская деятельность. Коллектив*. Костромской государственный университет.
- Ханевская, Г. В. (2016). Влияние позитивных эмоций на здоровье личности студента. *Символ науки*, 10–2, 182–183.
- Элерс, Т. (н. д.). Методика мотивации к успеху. *Psyera*. <https://psyera.ru/6695/metodika-motivacii-k-uspehu-t-elers>
- Agnihotri, A. K., & Ngorosha, T. (2018). Small group teaching and learning. *Internet Journal of Medical Update*, 13(1). <https://doi.org/10.4314/ijmu.v13i1.1>
- Andreassen, J.-E., & Makarova, E. (2018). Student research in a cooperation project of innovation management between two universities. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 5(1), 7–12. <https://doi.org/10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.51.1001>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Crosby, J. (1996). Learning in small groups. *Medical Teacher*, 18(3), 189–202. <https://doi.org/10.3109/01421599609034160>
- Davidson, N., Major, C. H., & Michaelsen, L. K. (2014). Small-group learning in higher education – cooperative, collaborative, problem-based, and team-based learning: An introduction by the guest editors. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 1–6.
- Exley, K., & Dennick, R. (2004). *Small group teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203465066>
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1(2), 129–144. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(91\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0959-4752(91)90023-2)
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. Institute of Education, University of London.
- Howe, M. J. A., & Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. Teachers, practicing and performing. *British Journal of Music Education*, 8(1), 53–63. <https://doi.org/10.1017/S0265051700008068>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Makarova, E. A., Makarova, E. L., & Hjaltadottir, R. E. (2019a). Analysis of the satisfaction degree of students participating in international educational projects. In *Trends in the development of psycho-pedagogical education in the conditions of transitional society (ICTDPP-2019)*, SHS Web of Conferences, 70. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197002014>
- Makarova, E. A., Makarova, E. L., & Korsakova, T. V. (2019b). The role of globalization and integration in interdisciplinary research, culture and education development. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 111–127. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1957>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reynolds, M. (1994). *Group work in Education and Training: Ideas in practice*. Kogan Page.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel,

A. Wigfield, K. R. Wenzel, A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge/Taylor & Francis Group.

Zhu, M., Singh, S., & Wang, H. (2019). Perceptions of social loafing during the process of group development. *International Journal of Organization Theory & Behavior*, 22(4), 350–368. <https://doi.org/10.1108/IJOTB-04-2018-0049>

Поступила в редакцию: 10.07.2022

Поступила после рецензирования: 03.10.2022

Принята к публикации: 06.10.2022

Заявленный вклад авторов

Елена Александровна Макарова – планирование и руководство исследованием, теоретический обзор зарубежных и отечественных исследований, подготовка текста статьи.

Елена Львовна Макарова – организация эмпирического исследования, анализ и интерпретация полученных эмпирических данных, подготовка и редактирование текста статьи.

Борис Владимирович Денисов – сбор эмпирических данных, анализ и интерпретация полученных эмпирических данных, подготовка текста статьи, работа с источниками.

Информация об авторах

Елена Александровна Макарова – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Общая и консультативная психология», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57189616730, ResearcherID: B-9389-2017, SPIN-код: 3737-0346, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5784-9430>; e-mail: makarova.h@gmail.com

Елена Львовна Макарова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Менеджмент и инновационные технологии», Институт управления в экономических, экологических и социальных системах ФГАОУ ВО «Южный Федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57200254786, ResearcherID: T-2044-2019, SPIN-код: 5275-1600, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4100-4879>; e-mail: elmakarova@sfedu.ru

Борис Владимирович Денисов – аспирант кафедры «Гуманитарные дисциплины», ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики», г. Таганрог, Российская Федерация; декан факультета искусств, Колледж международного образования, г. Шэньчжэнь, Китай; SPIN-код: 7246-3107, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0774-2387>; e-mail: bvd2000.denisov@gmail.com

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.