

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 17, № 3, 2022
Volume 17, № 3, 2022

Казань – Kazan, 2022

«Образование и саморазвитие» – рецензируемый научный журнал. Был основан в 2006 г. В.И. Андреевым, действительным членом Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором КФУ. Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук (педагогика).

Журнал издается в печатной форме ежеквартально.

Журнал публикует оригинальные научные статьи на русском и английском языках. Все статьи имеют названия, ключевые слова и аннотации на двух языках. Полная информация о том, как подавать статьи, представлена на сайте журнала по адресу <http://ru.eandsjournal.org/for-contributors/>

Журнал индексируется и архивируется в Российском индексе цитирования (РИНЦ) и SCOPUS.

'Education and Self Development' is a peer-reviewed journal established in June 2006 by Valentin Andreev, member of the Russian Academy of Education, DSci, Professor at KFU. The founding organization is Kazan Federal University.

The journal is included in the list of periodicals approved by the State commission for academic degrees and titles of the Russian Federation (Specialization: Pedagogy / Education).

It is published quarterly.

The Journal publishes contribution in both Russian and English. All contributions have titles, keywords and abstracts in both languages. Full information on how to submit manuscripts to the Journal can be found at the Journal's website <https://en.eandsjournal.org/>

The journal is indexed and archived in the Russian Index of Scientific Citations and SCOPUS.

Учредитель

Казанский федеральный университет
<http://kpfu.ru/glavnaya>

Адрес редакции

г. Казань, 420021,
ул. М. Межлаука, д. 1
+7 (843) 221 3475, +7 (917) 904 9885
samorazvitie@mail.ru

ISSN

1991-7740

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор) –
Свидетельство о регистрации серии
ПИ № ФС77-55321 от 04.09.2013 г.

Подписной индекс – 36625.

Информация о подписке размещена
в каталоге «Роспечать».

Цена свободная

16+

Открытый доступ

Образование и Саморазвитие –
журнал с открытым доступом,
который не взимает платы за публикацию.
Журнал публикуется за счет средств
Казанского Федерального Университета.

Founder

Kazan Federal University
<http://kpfu.ru/eng>

Contact

1 Mezhlauka Street, Kazan, 420021
Russian Federation
+7 (843) 221 3475, +7 (917) 904 9885
samorazvitie@mail.ru

ISSN

1991-7740

The Journal is registered
by the Federal Service for Supervision
in the Sphere of Telecom,
Information Technologies
and Mass Communications.
The registration certificate is
ПИ № ФС77-55321 issued on 04.09.2013

Open Access

E&SD is an open access journal
fully funded by Kazan Federal University.
Articles are available to all without
charge, and there are no article
processing charges (APCs) for authors

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Валеева Роза Алексеевна

Доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики
Института психологии
и образования Казанского
федерального университета
(Казань, Россия)
valeykin@yandex.ru

РЕДАКТОР

Бисимбаева Динара Калымжановна

Научный сотрудник Института
психологии и образования
Казанского федерального университета
Казань (Россия)
editorial.team12@gmail.com

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гафуров Ильшат Рафкатович

Доктор экономических наук,
профессор
public.mail@kpfu.ru

Масалимова Альфия Рафисовна

Доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
педагогики высшей школы и руководитель
Центра публикационной поддержки
Института психологии и образования
Казань (Россия)
esd.editorial.council@list.ru

Мухаммет Усак

Ведущий научный сотрудник Казанского
федерального университета
musaktr@gmail.com

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Калимуллин Айдар Минимансурович

Директор Института психологии
и образования Казанского
федерального университета, доктор
исторических наук, профессор
(Казань, Россия)
kalimullin@yandex.ru

Александр Дж. Ромишовски

Доцент Школы Образования,
Сиракузский университет, США
ajromisz@syr.edu

Ибрагимова Елена Николаевна

Доктор наук, соучредитель тренинговой
компании коучинга отношений
и психологической терапии MirrorMe
esandakova@mail.ru

EDITOR-IN-CHIEF

Valeeva Rosa Alekseevna

Doctor of Education, Professor,
Head of the Pedagogy Department
at the Institute of Psychology and Education
in Kazan (Volga Region) Federal University,
(Kazan, Russia)
valeykin@yandex.ru

EDITOR

Dinara Bisimbaeva

Research Associate, Institute of Psychology
and Education (Kazan Federal University)
Kazan, Russia

EDITORIAL COUNCIL

Ishat Gafurov

Doctor of Economics,
professor

Alfiya R. Masalimova

Doctor of Education, Professor,
Head of the Department of Higher School
Pedagogy, Head of the Publication Support
Centre, Institute of Psychology and Education
Kazan (Russia)

Muhammet Usak

Senior Research Associate of
Kazan Federal University

EDITORIAL BOARD

Aydar M. Kalimullin

Director, Institute of Psychology and
Education, Kazan Federal University
Professor of History

Alexander Romiszowski

Adjunct Associate Professor, School
of Education, Syracuse University, USA
ajromisz@syr.edu

Ibragimova Elena Nikolaevna

PsyD, Co-founder of Relationship coaching
and Psychological therapy Company
MirrorMe

Лиу Мейфенг

Профессор, Школа Образовательных Технологий (Пекинский Педагогический Университет) mliu@bnu.edu.cn

Мария Петровна Жигалова

Доктор педагогических наук, профессор Брестского государственного университета (Республика Беларусь) zhygalova@mail.ru

Андреа Истенич

Доктор философских наук, профессор дидактики и заместитель декана университета Приморска и Университета Любляны (Словения) andreja.starcic@pef.upr.si

Мария Кристина Попа

Доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики факультета социальных и гуманитарных наук Университета имени Лучиана Блага в Сибиу. Президент ассоциации молодых педагогов Сибиу maria_cristina_popa@yahoo.ca

Мустафина Джамиля Насыховна

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков Набережночелнинского института Казанского федерального университета muss_jane@mail.ru

Мурат Аширович Чошанов

Доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики и кафедры подготовки учителей Техасского университета в Эль Пасо (США) mouratt@utep.edu

Булент Оздемир

Доктор наук, Профессор, Декан педагогического факультета Университета Балыкесир, Турция BO@fabplace.com

Леонид Михайлович Попов

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования Казанского федерального университета (Казань, Россия) leonid.popov@inbox.ru

Александр Октябрьевич Прохоров

Доктор психологических наук, профессор общей психологии Института психологии и образования Казанского федерального университета (Казань, Россия) alprokhor1011@gmail.com

Liu Meifeng

Professor, School of Educational Technology (Beijing Normal University). Beijing, China.

Maria Zhigalova

Doctor of Pedagogics, Professor, Brest State University (Belarus)

Andreja Istenic

Doctor of Philosophy, Professor of didactics and Vice Dean of University of Primorska, University of Ljubljana (Slovenia)

Maria Cristina Popa

Doctor of Educational Sciences, assistant lecturer at the Teacher Training Department of the Faculty of Social and Human Sciences, Lucian Blaga University of Sibiu. President of Young Pedagogues Association of Sibiu (<https://www.atps.ro/>)

Jamila Mustafina

Doctor of Philology, professor, Head of Foreign Languages Department, Naberezhnochelninsky Institute, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Murat Tchoshanov

Doctor of Education (Ph.D.), professor of the Department of Advanced Mathematics and Teacher Education Department at the University of Texas at El Paso (USA)

Bülent Özdemir

Doctor, Professor, Dean of Pedagogical Department at Balıkesir University, Turkey BO@fabplace.com

Leonid Popov

Doctor of Psychology, professor, Head of Psychology of Personality Department, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Aleksander Prokhorov

Doctor of Psychology, professor of the Department of General Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Вера Петровна Зелеева

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики Института
психологии и образования Казанского
федерального университета
(Казань, Россия)
zeleewy@yandex.ru

Елена Владимировна Асафова

Кандидат биологических наук, доцент
кафедры педагогики высшей школы
Института психологии и образования
Казанского федерального университета
(Казань, Россия)
elasaf@mail.ru

Эльвира Габдельбаровна Галимова

Выпускающий редактор,
доцент кафедры педагогики
высшей школы Института психологии
и образования Казанского федерального
университета
elyagalimowa@yandex.ru 8 843 292 40 10

Vera Zeleeva

Candidate of Pedagogy, associate professor
of the Department of Pedagogics, Institute
of Psychology and Education, Kazan Federal
University (Kazan, Russia)

Elena Asafova

Candidate of Biology, associate professor
of the Department of Higher School
Pedagogy, Institute of Psychology
and Education, Kazan Federal University
(Kazan, Russia)

Elvira Galimova

Commissioning editor, associate professor
of the Department
of Higher School Pedagogy,
Institute of Psychology and Education,
Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Editorial: Getting New Horizons of Partnerships in Education Research

Shamil F. Sheymardanov¹, Aydar M. Kalimullin²

¹ Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: pedagogshamil@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-5776>

² Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: kalimullin@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>

DOI: 10.26907/esd.17.3.01R

EDN: BHNLRP

The events of recent years have produced unique circumstances for the development of the Russian scientific and educational community, requiring significant changes in the topics, subjects, and methods of study. Numerous issues persisted in this field despite the rapidly rising number of educational studies, most of which were caused by their inconsistency with the demands of current educational practice. The excessive theorizing, passion for Russian pedagogy's history, compilation, and other negative aspects of research are signs of its declining quality. Contrarily, when educational conditions changed quickly, there was a corresponding rise in the demand for pertinent research, the materials and outcomes of which have become crucial to the current educational process. This is especially important when it comes to the need to make decisions and adjustments regarding educational policy based on data obtained from scientific study.

This approach has emerged as a dominant trend in the change of educational research throughout the globe, particularly in advanced countries that were the first to establish such systems, gradually overcoming the traditional conservatism of our field. The growth of human and technological capabilities in the area of high-quality educational research has seen significant investments in Russia and other nations. We are referring to state-funded initiatives, grants, technological advancements, IT solutions and platforms intended to create a new, effective, and sustainable pedagogy based on science in the digital, post-COVID, and multipolar modern world.

By gathering a substantial amount of data on the various education actors, its ecosystem, technologies, and interdisciplinary knowledge, educational research can significantly contribute to the development of a sustainable society in the country. It can also improve the quality of education and upbringing. All of this will enable Russia to create an efficient educational strategy. Multidisciplinary research universities that have started to prioritize teaching as one of their top scientific goals may be at the epicenters of such a revolution. An extensive state program to reform higher education served as the catalyst for this process, and it was within its framework that a number of higher education institutions came to realize the value of pedagogical science for changing university culture and transformation of higher education.

Kazan Federal University, which only started to develop its own teacher training system in 2011, is one of the most effective examples in the establishment of multifunctional university complexes executing educational research. A new university model of teacher education was created with the addition of two pedagogical institutions to KFU, and this model has since emerged as one of the most effective methods for modernizing this field

both domestically and globally. KFU is now the only university in Russia due to a variety of metrics, consistently ranks highly in the top four worldwide and national rankings for the field of Education (THE, OS, SCImago Institution Ranking, RAEX).

A program of topical research in teacher education has developed here since 2015, when it was designated as one of the four primary goals of KFU within the “Project 5-100”. At the first stage, a focus was made on learning from advanced international expertise, enlisting the best foreign techniques, and working with renowned overseas academic institutions and researchers. As the new state program “Priority 2030” was put into effect in 2021, the main difficulty was integrating the gathered scientific potential into Russian educational practice. The current tasks of research in education at this stage include choosing relevant and useful topics, adhering strictly to one research technique, and ensuring the objectivity of methodologies. Conducting meta-studies and compiling reviews are significant points. Today, there are a substantial number of surveys conducted on small samples using the same item and subject and following the same protocols. Their combined findings must be presented, along with broad generalizations. In this regard, university scientists are developing a number of platform solutions for systematizing and monitoring such disparate studies by combining individual scientists into research groups on the platform of the International Community of Researchers in Teacher Education (ICRTE).

Working with big data is a task that has a lot of potential. First, there is a wealth of data available on students and schoolchildren nowadays, including information about their performance, instructors’ qualifications, and the education methods they employ. We must learn to put forward the right hypotheses and interpret the results, formulate specific recommendations and offer solutions, both for managers and for practicing educators. Second, we are beginning to develop regional platforms for data collection differentiated by topics in science and education. On their foundation, a nationwide network might be established in the future to assist the educational process for many kinds of educational institutions and student groups, such as in the area of inclusive and multicultural education. The creation of a digital platform for gathering, analyzing, and interpreting data on accompanying children with ASD, as well as a digital platform for supporting a teaching career, are examples of the initial efforts of KFU in this area.

The coordination of the efforts of Russian and international scholars is the most key necessity for the realization of current projects. Modern research infrastructure today is crucial for new approaches to an effective research organization. It is becoming more open, accessible and allows the maximum participants involvement within the national scientific community and beyond, as well as within various research fields. There are numerous successful examples of digital infrastructure for scientific collaboration worldwide, varying from general to highly specialized (OECD, 2017).

The field of “Education” is a major study topic that merits the attention of experts from a variety of disciplines, including pedagogy, psychology, sociology, physiology, computer science, etc. Additionally, there is a need to forge a strong link between educational research and practice, as part of an evidence-based approach to education that relies on decision-making based on factual education activity and scientific data (Diery et al., 2021; Fischer et al., 2020; Mandinach & Schildkamp, 2021). It is time to develop a useful digital tool for scholars dealing with education, especially teacher education.

This current issue contains research findings from academics who collaborated on academic initiatives through the digital platform “International Community of Researchers in Teacher Education” (ICRTE, <https://te.kpfu.ru>), and who presented their research results at the VIII International Forum on Teacher Education (IFTE-2022, May 25-27, 2022).

The mission of the ICRTE portal is to become a multifunctional platform for free interaction of researchers from different fields of science around common interests and joint projects for the advancement of education. With the help of other partners, not just those in the education area, one may start his own research projects and supervise their continued realization due to the opportunities offered by this digital tool. Each project's page is filled with relevant info, links, and research findings. Any registered user can join an ongoing project by submitting an entrance form, on which he specifies his function and outlines how he could help the cause.

Scientific projects on the ICRTE platform are its main essence, but not the only one. Important sections are also "Scientists", "Publications" and "Research Groups". After registering, each user's personal page is added to the list of scientists, where they provide detailed information about themselves so they may be recognizable by their scientific interests, areas of expertise, and keywords. The list of papers provides details on all the research findings related to projects. The "Research Groups" part, which includes researchers engaged in a single large subject, is the next crucial element. Research groups can merge several projects established on the platform and provide user-free engagement within the confines of a shared topic.

As of this writing, the platform has over seven hundred registered users from over one hundred universities around the world, over eighty initiated projects, and about thirty research groups.

In turn, the VIII International Forum on Teacher Education (IFTE-2022) once again became the largest event of the year in the life of the scientific and educational community in Russia. About 12,000 participants representing 214 universities and research organizations from 29 countries came together in a hybrid format for event, titled "Education, Professional Development, and Health Maintenance of Teachers in the 21st Century". 203 activities, including plenary sessions, panel discussions, open podiums, open lectures, pitch sessions, symposiums, round tables, breakout sessions, and much more, took place during the course of the Forum's three days. It is notable that the primary agenda for these events was defined by the projects and research groups registered on the ICRTE. Projects on the research of primary education, comprehensive support for kids with ASD, preventing cyber risks among kids and teens, and inspiring future teachers to choose careers in education are a few of them. "Preschool Education", "Inclusive Education and Special Needs", "The Educational Environment Safety", "Education at University Schools", and "Digital Solutions in Education" are some of the most popular Forum subjects brought together members of the ICRTE research groups.

Thus, the International Forum on Teacher Education IFTE-2022, being integrated with the digital platform "International Community of Teacher Education Researchers", is a large-scale experiment in moderation of research activities, which allows coordinating and supporting groups of researchers studying similar problems in the field teacher education. ICRTE is the first specialized Russian platform promoting research collaboration on a wide range of issues related to teacher education. We expect that the persistent effort of its content producers and the addition of a variety of services will raise research to a qualitatively new level, eliminating disciplinary and international borders to address the most urgent issues in modern education.

References

- Diery A., Knogler M., Seidel T. (2021) Supporting evidence-based practice through teacher education: A profile analysis of teacher educators' perceived challenges and possible solutions. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100056.
- Fischer, C., Pardos, Z. A., Baker, R. S., Williams, J. J., Smyth, P., Yu, R., Slater, S., Baker, R., & Warschauer, M. (2020). Mining big data in education: Affordances and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 130–160. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903304>
- Mandinach Ellen B., Schildkamp K. (2021) Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100842, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- OECD (2017). Digital platforms for facilitating access to research infrastructures. OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, No. 49. OECD Publishing, Paris.

От редактора: Открытие новых горизонтов партнерства в исследованиях образования

Шамиль Ф. Шеймарданов¹, Айдар М. Калимуллин²

¹ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: pedagogshamil@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-5776>

² Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: kalimullin@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>

DOI: 10.26907/esd.17.3.01

EDN: BDVCZA

События последних лет создали особые условия для развития российского научно-педагогического сообщества, потребовав серьезных изменений в проблематике, содержании и организации исследовательской деятельности. Несмотря на значительно увеличившееся число педагогических исследований, в этой области остается немало проблем. Снижение качества исследовательской деятельности вызвано прежде всего в ее несоответствии потребностям современной образовательной практики, в излишней теоретизации, в увлечении прошлым педагогикой, в компилятивности. В условиях быстро меняющегося образования возрастает запрос на актуальные исследования, результаты которых необходимы современному учебному процессу. Требуется находить принципиально новые решения, осуществляя кардинальные изменения в образовательной политике и практике.

Практико-ориентированный подход стал трендом трансформации педагогических исследований в тех странах, которые уже начали формировать принципиально новые образовательные системы, шаг за шагом преодолевая традиционную консервативность этой сферы. Показательны в этом отношении значительные инвестиции России и других стран в развитие кадрового и технологического потенциала в области высококачественных педагогических исследований. Речь идет о государственных программах, грантах, технологических, IT решениях и платформах, направленных на формирование более эффективной и устойчивой педагогики, имеющей крепкую доказательную базу, позволяющую принимать научно обоснованные решения в цифровом, постковидном и многополярном мире.

Педагогические исследования способны внести значительный вклад в создание в стране стабильности, прежде всего за счёт повышения качества обучения и воспитания, аккумулируя значительный объем данных об участниках образовательного процесса, его экосистеме, технологиях, междисциплинарных знаниях, которые позволят сформировать в России эффективную образовательную политику. Центрами такой трансформации могут стать многопрофильные исследовательские университеты, которые все активнее стали выдвигать образовательную сферу в качестве одного из приоритетов своей научной деятельности. Этот процесс был инициирован масштабной государственной программой реформирования высшей школы – «Проектом 5-100», в рамках реализации которого многие высшие учебные заведения осознали важность педагогической науки для всей университетской культуры.

В последнее десятилетие одним из наиболее успешных примеров формирования многопрофильных университетских комплексов, реализующих педагогические исследования, является Казанский федеральный университет, который начал создавать собственную систему подготовки учителей в 2011 году. Присоединение двух специализированных педагогических высших учебных заведений к КФУ дало синергетический эффект в построении новой университетской модели педагогического образования, ставшей одной из лучших практик модернизации этой сферы не только на российском, но и на международном уровне. В настоящее время КФУ является единственным российским университетом, занимающим высокие позиции по широкому спектру индикаторов в четырёх ведущих международных и отечественных рейтингах в предметной области «Образование» (THE, OS, SCImago Institution Ranking, RAEX).

С 2015 года, когда в ходе реализации «Проекта 5-100» педагогическое образование вошло в число четырех приоритетов КФУ, здесь начала формироваться программа актуальных в педагогическом образовании исследований. На первом этапе акцент был сделан на изучение передового международного опыта, на привлечение лучших зарубежных методик и практик, на коллаборацию с ведущими зарубежными университетами и учеными.

С началом реализации в 2021 году новой Государственной программы «Приоритет 2030» основной задачей стало внедрение наработанного научного потенциала в российскую образовательную практику. В качестве текущих задач на данном этапе рассматривается выбор прикладных и актуальных исследовательских тем, четкое следование единому исследовательскому протоколу и обеспечение чистоты процедур. Особую важность при этом приобретают мета-исследования и обзоры.

Сегодня многие изыскания, имея идентичный объект и предмет, проводятся по схожим процедурам, на небольших выборках. Стала очевидной необходимость объединять результаты таких работ и представлять обобщенные выводы. Решением проблемы в КФУ стала разработка платформы, на которой разрозненные исследования могут быть систематизированы и оценены. Эта идея в настоящее время реализуется путем объединения отдельных ученых в исследовательские группы на платформе «Международное сообщество исследователей педагогического образования» (МСИПО), которая позволяет аккумулировать имеющуюся в различных информационных системах информацию о школьниках и студентах, их успешности, квалификации учителей и выбираемых ими педагогических стратегиях – обо всей базе педагогических исследований. А это дает возможность максимально точно интерпретировать получаемые результаты, формулировать конкретные рекомендации и предлагать решения, необходимые как управленцам, так и педагогам-практикам.

Нами создаются также локальные платформы для сбора данных, дифференцированных по научно-образовательным проблемам. В дальнейшем на их основе возможно появление национальной сети, направленной на поддержку образовательного процесса в учебных заведениях различных типов, с разными категориями обучающихся, например в области инклюзивного, специального, мультикультурного образования. Первые результаты усилий КФУ в этом направлении – разработка цифровой платформы для сбора, анализа и интерпретации данных по сопровождению детей с РАС и цифровой платформы сопровождения педагогической карьеры.

Важнейшим условием реализации проектов является объединение усилий российских и зарубежных ученых. Современная исследовательская инфраструктура играет ключевую роль во внедрении новых подходов в организацию результатив-

ного научного процесса: он становится более открытым, доступным и позволяет вовлечь максимум участников внутри национального научного сообщества, за его пределами, на стыке и пересечении научных областей. В мире уже есть примеры удачной организации цифровой инфраструктуры для коллаборации ученых разной тематической направленности – от универсальной до узкоспециализированной (OECD, 2017). Предметная область «Образование» играет значительную роль в глобальном исследовательском пространстве, привлекая внимание представителей многих научных сфер, таких как педагогика, психология, социология, физиология, информатика и др. Современная цифровая платформа делает более тесной связь между педагогической наукой и практикой, осуществляя доказательный подход в образовании, позволяя принимать решения на основе проверенных данных как науки, так и реальной педагогической деятельности (Diery et al., 2021; Fischer et al., 2020; Mandinach & Schildkamp, 2021). Пришло время создать цифровой ресурс для исследователей, занимающихся проблемами образования, особенно педагогического.

Выпуск журнала, который вы держите в руках, включает результаты исследований ученых, объединенных в научные проекты на цифровой платформе «Международное сообщество исследователей педагогического образования» (МСИПО, <https://te.kpfu.ru>) и представленных на VIII Международном форуме по педагогическому образованию (IFTE-2022, 25-27 мая 2022 года). На момент подготовки данного выпуска на платформе было зарегистрировано более семисот пользователей из более чем ста университетов мира, инициировано более восьмидесяти проектов и около тридцати исследовательских групп.

Миссия платформы МСИПО – стать многофункциональной площадкой для свободного взаимодействия исследователей разных областей науки вокруг общих интересов и совместных проектов во благо образования. Возможности этого цифрового ресурса позволяют инициировать собственные исследовательские проекты и сопровождать их дальнейшую реализацию, привлекая других соисполнителей, в том числе не из области педагогики. Страница каждого проекта наполняется соответствующими материалами, ссылками и результатами исследований. Любой зарегистрированный пользователь может вступить в уже существующий проект через заполнение заявки на вступление, где указывает свою роль и описывает потенциальный вклад в общее дело.

Развитие и продвижение научных проектов – главная цель платформы МСИПО, но не единственная. Важны также разделы «Ученые», «Публикации» и «Исследовательские группы». Персональные страницы пользователей содержат информацию, которую учёные считают важной и которая помогает им быть «узнаваемыми» по их научным интересам, специализации и ключевым словам. Перечень публикаций отсылает к результатам исследований. Раздел «Исследовательские группы» показывает, кто из ученых занимается данной проблемой. Исследовательские группы могут объединять несколько инициированных на платформе проектов и служат для свободного взаимодействия пользователей в рамках общей темы.

VIII Международный форум по педагогическому образованию (IFTE-2022) в очередной раз стал крупнейшим событием года в жизни научно-педагогического сообщества России. Проходя под названием «Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке», он собрал в гибридном формате около 12 000 участников, представляющих 214 университетов и научных организаций из 29 стран. За три дня в рамках Форума было проведено 203 мероприятия, среди которых пленарные заседания, панельные дискуссии, открытые подиумы,

открытые лекции, питч-сессии, симпозиумы, круглые столы, секционные заседания и многое другое.

Показательно, что именно проекты и исследовательские группы, зарегистрированные на МСИПО, задали повестку этих мероприятий. Среди них проекты, посвященные изучению начального образования, комплексного сопровождения детей с РАС, профилактике кибер-рисков у детей и молодежи и мотивации профессиональной карьеры будущих учителей. Самые популярные темы Форума, вокруг которых объединились члены исследовательских групп МСИПО, – это «Исследовательски ориентированная модель педагогического образования», «Дошкольное образование», «Инклюзивное образование и особые потребности», «Безопасность образовательной среды», «Образование в Университетских школах» и «Цифровые решения в образовании».

Таким образом, Международный форум по педагогическому образованию IFTE-2022, интегрированный с цифровой платформой «Международное сообщество исследователей педагогического образования», сам по себе является масштабным экспериментом по реализации новой формы организации исследовательской деятельности, позволяющей координировать и поддерживать группы ученых, изучающих схожий круг проблем педагогического образования. МСИПО – первая специализированная российская платформа, способствующая профессиональной коммуникации по широкому кругу проблем, связанных с подготовкой учителя. Надеемся, что деятельность разработчиков по её содержательному исполнению и внедрению различных сервисов позволит вывести педагогические исследования на качественно новый уровень, стирая межнациональные и междисциплинарные границы в целях решения наиболее актуальных проблем современного образования.

Список литературы

- Diery, A., Knogler, M., & Seidel, T. (2021). Supporting evidence-based practice through teacher education: A profile analysis of teacher educators' perceived challenges and possible solutions. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100056.
- Fischer, C., Pardos, Z. A., Baker, R. S., Williams, J. J., Smyth, P., Yu, R., Slater, S., Baker, R., & Warschauer, M. (2020). Mining Big Data in Education: Affordances and Challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 130–160. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903304>
- Mandinach, E. B., Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- OECD (2017). Digital platforms for facilitating access to research infrastructures. OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, No. 49, OECD Publishing, Paris.

The Students' Responses toward Implementation of Quality Management Principles and Service Quality in Higher Education

Andi Arif Rifa'i¹, Winarno Winarno², Ari Wibowo³, Ahmad Fadholi⁴, Priyango Karunia Rahman⁵

¹ State Islamic University of Raden Mas Said Surakarta, Sukoharjo, Indonesia

E-mail: andiarifrifai@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6426-3753>

² State Islamic Institute of Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung, Bangka, Indonesia

E-mail: winarno83.stain@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3299-1262>

³ State Islamic Institute of Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung, Bangka, Indonesia

E-mail: ari@iainsasbabel.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4661-350X>

⁴ State Islamic Institute of Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung, Bangka, Indonesia

E-mail: jessarung75@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8172-1365>

⁵ State Islamic Institute of Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung, Bangka, Indonesia

E-mail: Pkarunia.rahman@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1921-9574>

DOI: 10.26907/esd.17.3.02

EDN: BIUFWP

Submitted: 25 April 2021; Accepted: 2 March 2022

Abstract

This study aims to examine the implementation of quality management principles and service quality in higher education institutions (HEI's) based on student responses. This study involved 570 students from public and private universities in Bangka, the province of Bangka Belitung, Indonesia. This is a quantitative study with a correlational research design. The results showed that the implementation of quality management principles in universities had a very high correlation with service quality ($r = 0.88$). The results of this study prove that improving the implementation of quality management principles, such as development of cooperation, HR (human resources) focus, continuous development, process approach, leadership, process focus, and goal consistency of higher education will improve the quality of service rendered to students.

Keywords: quality management, service quality, higher education, student responses.

Мнение студентов о внедрении принципов управления качеством и о качестве услуг в высших образовательных учреждениях

Анди Ариф Рифаи¹, Винарно Винарно², Ари Вибово³, Ахмад Фадхоли⁴,
Прияннго Каруния Рахман⁵

¹ Государственный исламский университет Раден Мас Саид Суракарта, Сукохарджо, Индонезия

E-mail: andiarifrifai@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6426-3753>

² Государственный исламский институт Сьяиха Абдурахмана Сиддика Банка Белитунг, Банка, Индонезия

E-mail: winarno83.stain@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3299-1262>

³ Государственный исламский институт Сьяиха Абдурахмана Сиддика Банка Белитунг, Банка, Индонезия

E-mail: ari@iainsasabel.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4661-350X>

⁴ Государственный исламский институт Сьяиха Абдурахмана Сиддика Банка Белитунг, Банка, Индонезия

E-mail: jessarung75@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8172-1365>

⁵ Государственный исламский институт Сьяиха Абдурахмана Сиддика Банка Белитунг, Банка, Индонезия

E-mail: Pkarunia.rahman@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1921-9574>

DOI: 10.26907/esd.17.3.02

EDN: BIUFWP

Дата поступления: 25 апреля 2021; Дата принятия в печать: 2 марта 2022

Аннотация

Цель данной работы – на основе опроса студентов исследовать реализацию принципов управления качеством в высших образовательных учреждениях и реальный уровень качества услуг, предоставляемых вузами. В исследовании приняли участие 570 студентов из государственных и частных университетов острова Банка провинции Банка Белитунг (Индонезия). Авторы провели количественное исследование с применением корреляционного анализа. Полученные данные показали, что в университетах степень внедрения принципов управления качеством имеет высокую корреляцию с качеством предоставляемых услуг ($r = 0.88$). Результаты исследования подтвердили, что чем лучше реализованы принципы управления качеством (развитие сотрудничества, кадровые ресурсы, непрерывное развитие, процессный подход к управлению, лидерство, ориентация на процесс и последовательность целей высшего образования), тем выше качество услуг, предоставляемых студентам.

Ключевые слова: управление качеством, качество услуг, высшее образование, ответы студентов.

Introduction

Globalization has created an increasingly tangible climate of competition between nations. The boundaries between nations have been lost by the integration of the economy, information, culture, and other aspects of various interactions (Gaffar, 2012). This means that globalization brings new challenges for each nation to improve the quality of its human resources to be consistent with the path of competition. Based on the UNDP report, Indonesian human resources still lack competitiveness in the Southeast Asian Region (Rencana Strategis Kementerian Riset, Teknologi Dan Pendidikan Tinggi Tahun 2015 – 2019, 2015). This is a serious problem that needs special attention from the government and universities as the shape of the nation's human resources.

The problem of human resources in Indonesia is very close to the quality of education, especially higher education. According to Hayat, it has become a problematic paradox in the nature of globalization (Hayat & Yusuf, 2010). This requires the development and improvement of the quality of education with a strategy aimed to evaluate the quality of education in general. However, evaluating the quality of higher education is a complex matter because of the various definitions used such as quality, theory, models, and performance indicators (Turner, 2011).

Quality evaluation that has been running in Indonesia (including in Bangka) to measure the quality of higher education is performed through accreditation which is carried out regularly by the National Accreditation Board for Higher Education (BAN-PT). Based on the results of institutional accreditation released on the official website (www.banpt.or.id), the majority of universities in Bangka receive a sufficient score (C / score 200-300 out of a maximum score of 400) which means that higher education services are not of good quality. This quality service problem is caused by the university's efforts not being maximal in perfecting the process, working hard, and learning from mistakes (Hoy et al., 2000). The quality of higher education services will ultimately lead to the creation of stakeholder satisfaction (for example, students, lecturers, educational staff, and others) (Dinh et al., 2021; Misra, 2006). This means that service quality is positively correlated with student satisfaction (Khoo & McGregor, 2017). Based on this concept, students are customers or direct stakeholders from universities who can provide information regarding the quality of the services they receive. Information related to higher education quality services can be used as input to the effectiveness of plans and their implementation (Fuchs & Fangpong, 2021).

Improving service quality and higher education competitiveness can be seen from how well the implementation of quality management is (Molina-Azorin et al., 2015). In line with that, the implementation of quality management principles can improve the quality of services in higher education, and indirectly increase the competitiveness of graduates. In addition, the application of quality management principles can also improve organizational performance. The results also show that ISO-certified institutions perform better than non-certified ones (Gustafsson et al., 2003; Mohamed et al., 2020; Sharabati et al., 2019). Some of these studies have proven that service quality is related to the application of quality management principles. In addition, service quality also has implications for graduates' satisfaction (Sharabati et al., 2019). Furthermore, the quality of higher education services can also affect student loyalty (Shurair & Pokharel, 2019). Therefore, service quality and student satisfaction are important factors in higher education management.

From the above-mentioned research, it can be concluded that quality is how well the service provided by the university to its customers (especially students). This means that student satisfaction can only be achieved with the good service quality. At the same time, service quality depends on the extent to which higher education institutions apply the

principles of quality management properly. This research aims to prove that the principles of quality management can improve the service (quality) of higher education rendered to its stakeholders, especially the student services. Quality service has implications for student satisfaction. Based on several theoretical studies and literature review, the hypothesis of this research is:

H1: there is an influence of the implementation of quality management principles in higher education on service quality.

Literature review

Principles of Quality Management

Sallis (2002) argues that realizing the quality of education output based on certain standards is not easy. One of the reasons is the difference in the output between education and products in the industrial world. Therefore, quality is an effort to meet customer demands (Noronha, 2002). Furthermore, the quality mentioned by Kenneth H. Rose is very close to customer requirements. Guaranteeing the quality of the process is the first step towards the quality of the product or service produced (Rose, 2005).

The development of the concept of quality has inspired efforts to improve quality in various organizations including educational organizations. Juran et al. (1999) offers three quality steps called the *Jurantrilogy*, which includes quality planning, quality control, and quality improvement (Rose, 2005). Crosby (1979) emphasized that quality was a *zero defect* condition supported by technical and economic perfection (Zairi, 1991). We know that Crosby is one of the most successful in selling ideas through consultation and training, unlike his predecessor, who focused on statistics (Rose, 2005). Meanwhile, Ishikawa, being the successor of Crosby, emphasized the importance of training and education of workers as the basis of quality (Rose, 2005).

The development of quality concepts by the above-mentioned scholars underlies various trends related to the modern quality concepts known as quality management. The concept of quality management is developed and implemented in various fields including education. The main challenge of implementing quality management in the field of education is the difficulty in operationalizing the phenomenon of “quality education” (Sallis, 2002). A success in achieving or realizing educational goals is the result of perfecting the process, working hard and learning from failure (Hoy et al., 2000). This means that efforts in realizing the quality of education need to be managed properly and comprehensively based on the principles of quality management.

Historically, quality management has developed since the late 1970s and early 1980s, inspired by Japan’s ability to integrate various quality control concepts from America into their own systems, known as total quality control (TQC). The evolution of the quality system can be divided into four stages, namely inspection, quality control, quality assurance, and Total Quality Management (TQM) (Noronha, 2002). These developments have influenced the principles in quality management. According to Işoraitė (2008), Sallis (2002), Rose (2005), Bollaert and colleagues (2007), Armstrong (2006), the principles of implementing quality management include:

- a. Consistency of objectives (result-oriented)
- b. Focus on customers
- c. Leadership
- d. Process approach (process management)
- e. Involving people
- f. Continuous development
- g. Systems approach and strategy
- h. HR Focus

- i. Development of partnerships
- j. Automation and communication.

The implementation of the main principles of quality management is the basis for the success of higher education institutions in realizing their quality. Assuming that by applying the principles of good quality management, service quality can improve and satisfy customer needs.

Higher Education Service Quality

The quality of higher education services is an important part of the quality of output of graduates. The characteristics of the quality of education services are more difficult to explain than the quality of products in physical form. This is caused by the quality of services containing many important elements that are subjective. These elements can be in the form of leadership, attention, training, and care which can be a disruptive service (quality of service) (Sallis, 2002).

Kruger and Ramdass (2011, p. 1176) try to describe the dimensions of the quality of education services and classify them into five dimensions of quality abbreviated as TERRA, described as follows:

- a. Tangibles - a physical appearance in terms of facilities, equipment, personnel, and communication materials.
- b. Service reliability is the ability of service providers to perform services that have been promised reliably and accurately.
- c. Responsiveness is the willingness of service providers to assist in providing services.
- d. Assurance is the knowledge and courtesy of employees and their ability to inspire trust and confidence when dealing with customers.
- e. Empathy is the individual attention given to the customer (Kruger & Ramdass, 2011).

Completing the above concepts, Owila and Aspinwal (1997) describe the quality of service in 12 quality dimensions that can be used in measuring higher education services, (Table 1) (Sudha, 2013).

Table 1. Service Quality Dimensions

<i>Service Quality Dimensions</i>	<i>Descriptions</i>
Responsiveness	the willingness and readiness of the staff to help students.
Reliability	degree of truth, accuracy and novelty of education.
Understanding customer	the level of staff availability to guide and supervise.
Access	understand students and their needs.
Competence	theoretical and practical knowledge from staff and other abilities.
Courtesy	positive feelings and attitudes towards students.
Communication	how well students and lecturers communicate in class.
Credibility	degree of trustworthiness of the institution.
Security	degree of trustworthiness of the institution.
Tangible	conditions, adequacy and availability of equipment and facilities.
Performance	basic knowledge or abilities that graduates must possess.
Completeness	additional knowledge and abilities, using computers

The Relation among Implementation of Quality Management Principles and Quality Services

The implementation of Quality management principles in higher education occupies an important position to improve and develop quality services provided to its stakeholders. The application of quality management in higher education has an effect on innovation in higher education services through people and management processes (Sciarelli et al., 2020). The Total Quality Management (TQM) approach in universities can improve the quality of their electronic administrative services (Papanthymou & Darra, 2018). More specific research shows that quality management practices affect the quality of service received by students (Soria-García & Martínez-Lorente, 2020). Quality services provided by universities to students can have an impact on their satisfaction (Dinh et al., 2021).

Methods

This study aimed to examine the relationship between two variables: implementation of the principles of quality management and service quality. Influence testing is used to test the relationship or influence between variables by using statistical associations (Lodico et al., 2006; Postlethwaite, 2005).

This research was conducted at universities in Bangka Island. The sample of this study included 570 students from public (state) and private universities in the Bangka Island. A public university is a university organized by the government, while a private university is a university organized by the community or community organizations. The sample was random, and students were not distinguished by their attributes. The distribution of research respondents by universities is shown in Table 2:

Table 2. Respondents

No.	University	Types		Total Respondents
		Public (Pb)	Private (Pv)	
1	IAIN Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung	Pb		150
2	Universitas. Bangka Belitung	Pb		200
3	STKIP Muhammadiyah Bangka Belitung		Pv	100
4	STMIK Atma Luhur		Pv	70
5	STISIPOL Pahlawan		Pv	50
Total				570

Questionnaires were used to collect the data. The questionnaire was first piloted in several universities in East and Central Java that have the same characteristics in order to guarantee its reliability and validity (Muhadjir, 2011). This research uses a 5-point Likert scale. For data analysis product moment correlation techniques were used. Then, the influence between variables was tested using regression analysis to test the significance of the influence between variables. SPSS was used to run statistical data analysis.

Results and Discussion

Students' Responses to the Implementation of Quality Management Principles

The ten criteria illustrate the average description of respondents regarding the application of quality management principles (Figure 1).

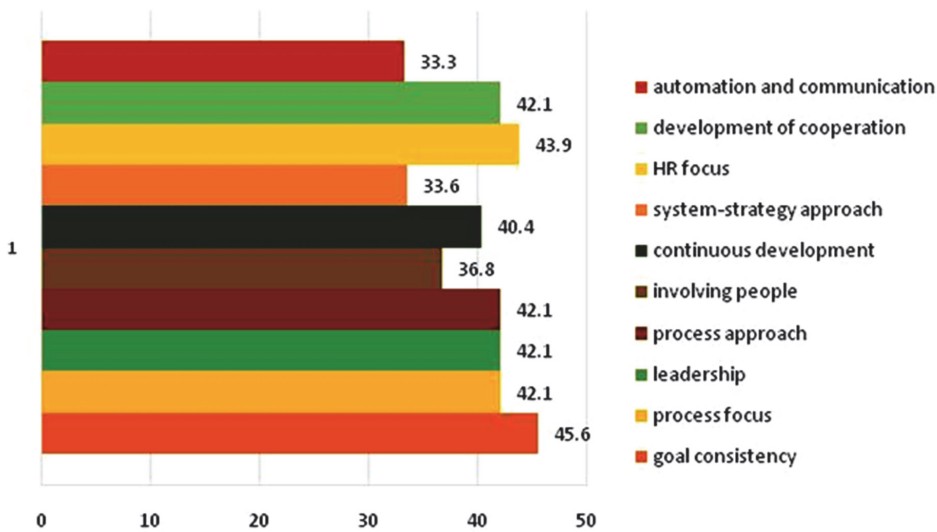


Figure 1. Implementation of quality management principles

Figure 1 shows that on average, respondents stated that the application of quality management principles in higher education institutions (HEI's) was high (on a scale of four). The ten observed characteristics show the highest average of goal consistency, meaning that the existing HEI's has maintained its direction or is consistent with its goals or visions.

In addition to consistency in objectives, the principles were also high. These are process focus, leadership, process approach, HR (Human Resources) focus, sustainable development, and collaboration development. This research has supported what Wolfgang Kersten and Jan Koch also found, namely that factors such as HR development, leadership commitment, continuous development and process orientation are quality management factors that support influence on service quality (Kersten & Koch, 2010).

The lowest average in the implementation of quality management principles were in automation and communication. This means that universities have not seriously developed an automation system that supports ease of communication. In addition, the principle that is also low is not yet the maximum use of the system-strategy approach and does not involve campus stakeholders effectively.

Students' Responses to the Service Quality of Higher Education

Higher education service quality is measured by 12 criteria (dimensions). They are responsiveness, reliability, customer understanding, access, competence, courtesy, communication, credibility, security, tangible, performance, and completeness. Students' rating of these criteria is shown in Table 3.

These data suggests that 43.9% of students agree that higher education services are in accordance with the indicated quality criteria. Meanwhile, 21.5% of students strongly agreed, 21.3% of students were neutral, 11.4% disagreed, and 1.9% strongly disagreed.

Table 3 shows that higher education institution carrying out their programs are in accordance with good service quality criteria, although not sufficiently.

Table 3. Students' Response to Quality Service

Quality Service Dimensions	Students' Response (percent)				
	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly disagree
Responsiveness	3,5	12,3	14	49,1	21,1
Reliability	0	8,8	26,3	47,4	17,5
Customer understanding	0	12,3	21,1	45,6	21
Access	1,8	19,12	26,3	45,6	17,5
Competence	1,8	10,5	28,1	36,8	22,8
Courtesy	0	15,8	17,5	45,6	21,1
Communication	3,5	8,8	14	45,6	28,1
Credibility	1,8	15,8	22,8	35	24,6
Security	1,8	7	14	43,9	33,3
Tangible	3,5	8,8	29,8	40,4	17,5
Performance	1,8	10,5	24,6	43,9	19,2
Completeness	3,5	17,5	17,5	47,4	14,1
Mean	1,9	11,4	21,3	43,9	21,5

The Effect of Implementation of Quality Management Principles on Service Quality

The implementation of quality management principles at tertiary institutions and their effects on service quality are analysed using regression analysis (Table 4).

Table 4. Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.882 ^a	.779	.775	4.78785	.779	193.640	1	568	.000

a. Predictors: (constant, the implementation of quality management principles)

Based on the model summary table above (Table 4), the R-value (correlation) is 0.882, which means that the implementation of quality management principles to the quality of higher education services has a very high relationship (Rifa'i, 2019). While R Square (coefficient terminated) is 0.779, which means that 77.9% of the service quality variable is influenced by the implementation of quality management. While other variables not examined, contributed to the quality of service were only 22.1%. Furthermore, to ensure the effect of the implementation of quality management on service quality, the ANOVA was run, and the results are presented in Table 5.

Table 5. ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4438.925	1	4438.925	193.640	.000 ^a
	Residual	1260.795	568	22.924		
	Total	5699.719	569			

a. Predictors: (Constant), the implementation of quality management principles

b. Dependent Variable: the quality of higher education services

The ANOVA analysis showed that the calculated F value of 193.640 with a significance level of 0.000 < 0.01, the regression model can be used to predict the quality of higher education services. The coefficient regression equation is presented in Table 6.

Table 6. Coefficients ^a

Model		Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients		t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	6.469	2.812		2.300	.025		
	The implementation of quality management principles	1.024	.074	.882	13.915	.000	1.000	1.000

a. Dependent Variable: the quality of higher education services

Based on the output (coefficient), the regression equation becomes: Quality Service (QS) = 6,469 + 1.024 IQMP (Implementation of Quality Management Principles). The equation implies that for every 1 increase in the value of the implementation of quality management principles (IQMP), the value of quality service (QS) will increase by 1.024. The results of this study are in line with what has been found by Soria-García and Martínez-Lorente (2020) who conducted the research in 56 secondary schools in the Murcia Region (Spain). They showed that quality management has an effect on perceptions of service quality. Kersten & Koch (2010) also concluded that quality management has a positive effect on service quality and business success. Furthermore, service quality of HEI's can increase their customer satisfaction (Farooq et al., 2018; Teeroovengadum, 2020) and customer loyalty (Fida et al., 2020).

In the context of service quality, education quality management can increase student satisfaction (Jabbar et al., 2019). Quality management is essentially an effort in improving quality, while improving quality plays an important role in organizational performance (Arumugam et al., 2011). In line with that, higher education institutions need to have targets on improving the quality of teaching and learning, management and leadership as well as overall educational standards in the existing education system (Kinjawan et al., 2020).

Conclusion

The descriptive analysis based on student responses related to the application of quality management principles showed that the highest average was in the dimension (criteria) of consistency to goals (mean 45.6), while the lowest dimension was automation and communication with an average of 33.3. While student responses to quality services are based on 12 criteria, the results show that 43.9% of respondents agree that higher education institutions have provided quality services.

Based on the analysis and discussion of the research results, it can be concluded that the implementation of quality management at tertiary institutions is an important aspect that is essential to continuously improve to support the realization of the better quality of higher education services. The principles of automation-communication and systems approach need to get more emphasis so that it supports the creation of improved service quality. A very high correlation number indicates that the application of quality management principles is an important variable that must continue to get the attention of university managers and leaders.

References

- Armstrong, M. (2006). *A handbook of management techniques: A comprehensive guide to achieving managerial excellence & improved decision making* (3rd ed.). Kogan Page Publishers.
- Arumugam, V. C., Mojtahedzadeh, R., & Malarvizhi, C. A. (2011). Critical success factors of total quality management and their impact on performance of Iranian Automotive Industry. *International Conference on Innovation, Management and Service*, 14(2), 312–316.
- Bollaert, L., Brus, S., Curvale, B., Harvey, L., Helle, E., Jensen, H. T., Komljenović, J., Orphanides, A., & Andrée Surssock (Eds.). (2007). *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*. EUA.
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. New American Library.
- Dinh, H.-V. T., Nguyen, Q. A. T., & Phan, M.-H. T. (2021). Vietnamese students' satisfaction toward higher education service: The relationship between education service quality and educational outcomes. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1397–1410. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1397>
- Fida, B. A., Ahmed, U., Al-Balushi, Y., & Singh, D. (2020). Impact of service quality on customer loyalty and customer satisfaction in islamic banks in the Sultanate of Oman. *Sage Open*, 10(2), 2158244020919517. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/2158244020919517>
- Fuchs, K., & Fangpong, K. (2021). Using the SERVQUAL framework to examine the service quality in higher education in Thailand. *Education Quarterly Reviews*, 4(2). <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.286>
- Gaffar, M. F. (2012). *Strategies in managing reforms of Indonesian educational development*. UPI Press.
- Gustafsson, A., Nilsson, L., & Johnson, M. D. (2003). The role of quality practices in service organizations. *International Journal of Service Industry Management*, 14(2), 232–244. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/09564230310474183>
- Hayat, B., & S.Yusuf. (2010). *Benchmark internasional mutu pendidikan*. Bumi Aksara.
- Hoy, C., Bayne-Jardine, C., & Wood, M. (2000). *Improving quality in education*. Falmer Press.
- Išoraitė, M. (2008). The balanced scorecard method: From theory to practice. *Intelektinė Ekonomika (Intellectual Economics)*, 3(1), 18–28.
- Jabbar, M. N., Hashmi, M. A., & Ashraf, M. (2019). Comparison between public and private secondary schools regarding service quality management and Its effect on students' satisfaction in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 27–40. http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/3_41_2_19.pdf
- Juran, J. M., Godfrey, A. B., Hoogstoel, R. E., & Schilling, E. G. (1999). *Juran's quality handbook* (5th ed.). McGraw Hill.
- Kersten, W., & Koch, J. (2010). The effect of quality management on the service quality and business success of logistics service providers. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 27(2), 185–200. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/02656711011014302>
- Khoo, S., Ha, H., & McGregor, S. L. T. (2017). Service quality and student/customer satisfaction in the private tertiary education sector in Singapore. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 430–444. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2015-0121>
- Kinjawan, A. A. P., Fook, C. Y., & Jamian, L. S. (2020). The Malaysian school inspectorate as an institution of quality assurance in education through the framework of knowles' process enneagram. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 1–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.24191/ajue.v16i2.10285>
- Kruger, D., & Ramdass, K. (2011). Establishing a quality culture in higher education: a South African perspective. *2011 Proceedings of PICMET'11: Technology Management in the Energy Smart World (PICMET)*, 1–9. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6017737>
- Lodico, M. G., Spaulding, D., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational study: From theory to practice*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Misra, S. (2006). *Quality assurance in higher education: An introduction*. NAAC.
- Molina-Azorin, J. F., Tari, J. J., Pereira-Moliner, J., Lopez-Gamero, M. D., & Pertusa-Ortega, E. M. (2015). The effects of quality and environmental management on competitive advantage: A mixed methods study in the hotel industry. *Tourism Management*, 50, 41–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tourman.2015.01.008>

- Muhadjir, N. (2011). *Metodologi penelitian: Paradigma positivistik objektif, phenomenology interpretative, logika bahasa Platonic, Chomskyist, Hegelian & Hermeneutic, paradigma studi Islam, matematik recursion, set theory & structure equality modeling dan mixed*. Rake Sarasin.
- Noronha, C. (2002). *The theory of culture-specific total quality management: Quality management in Chinese regions*. Palgrave.
- Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1997). TQM in higher education - a review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 14(5), 527–543. <https://doi.org/10.1108/02656719710170747>
- Papantymou, A., & Darra, M. (2018). The implementation of total quality management in Greek higher education: The case of electronic administrative services. *International Education Studies*, 11(7), 26–42. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n7p26>
- Postlethwaite, T. N. (2005). Educational research: Some basic concepts and terminology. *Quantitative Research Methods in Educational Planning*, 2–52.
- Rencana Strategis Kementerian Riset, Teknologi dan Pendidikan Tinggi Tahun 2015 – 2019, (2015).
- Rifa'i, A. A. (2019). *Pengantar penelitian pendidikan* (Rohana Muawwanah (Ed.)). PPs. IAIN SAS Babel.
- Rose, K. H. (2005). *Project quality management: Why, what and how*. J. Ross Publishing.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd ed.). Kogan Page.
- Sciarelli, M., Gheith, M. H., & Tani, M. (2020). The relationship between quality management practices, organizational innovation, and technical innovation in higher education. *Quality Assurance in Education*. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2019-0102>
- Sharabati, A.-A. A., Alhileh, M. M., & Abusaimah, H. (2019). Effect of service quality on graduates' satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 27(3), 320–337. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/QAE-04-2018-0035>
- Shurair, A. S. A., & Pokharel, S. (2019). Stakeholder's perception of service quality: a case in Qatar. *Quality Assurance in Education*, 27(4), 493–510. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/QAE-05-2017-0023>
- Soria-García, J., & Martínez-Lorente, Á. R. (2020). The influence of culture on quality management practices and their effects on perceived service quality by secondary school students. *Quality Assurance in Education*. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2018-0112>
- Sudha, T. (2013). Total quality management in higher education institutions. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 2(6), 121–132.
- Teeroovengadum, V. (2020). Service quality dimensions as predictors of customer satisfaction and loyalty in the banking industry: Moderating effects of gender. *European Business Review*, 34(1), 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/EBR-10-2019-0270>
- Turner, D. A. (2011). *Quality in higher education*. SENSE Publisher.
- Zairi, M. (1991). *Total quality management for engineers*. Woodhead Publishing Ltd.

A Comparative Study of University and Private Language Institute EFL Teachers' Familiarity with and Classroom Practicality Perceptions of Dynamic Assessment

Musa Nushi¹, Ali Momeni²

¹ *Shahid Beheshti University, Tehran, Iran*

E-mail: M_nushi@sbu.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1917-5372>

(Corresponding author)

² *Shahid Beheshti University, Tehran, Iran*

E-mail: alireza6616@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5533-0854>

DOI: 10.26907/esd.17.3.04

EDN: BMXVDU

Submitted: 1 November 2021; Accepted: 31 January 2022

Abstract

The widespread prevalence of dynamic tools to assess English language achievement has led to burgeoning research on exploring different aspects of teachers' beliefs toward Dynamic Assessment (DA). In the educational system of Iran, experts and researchers who have undergone second language education may verify that there is very little, if any, attention given to the perceptions held by instructors and teachers regarding Dynamic Assessment (DA). In an attempt to remedy this gap, the current study aimed to investigate the familiarity with DA of Iranian EFL teachers working in two educational settings (e.g., language institutes and universities). The study also set out to explore the teachers' attitudes toward the practicality of DA in the two settings. To address the research questions, a sequential explanatory mixed methods design was employed. The instruments of this study comprised a questionnaire and an Email interview with 12 ELT assessment experts in order to have their interpretations of the research findings. The results of the t-tests showed no significant difference between the two groups of teachers in terms of their familiarity with DA and their attitudes toward the practicality of DA in the two contexts. In addition, content analysis of the Email interview data revealed that the ELT assessment experts' primary arguments for the insignificant difference between the two groups in terms of the two variables related to the fact that DA has remained at the theoretical level, that there is a lack of teacher training in DA and the strict rules of Iran's educational system which prohibit teachers from applying DA principles and procedures in their classes. The implications of the findings for teacher education, materials development as well as for program administrators, EFL teachers, and learners will be discussed.

Keywords: Dynamic assessment (DA), teachers' beliefs, familiarity, practicality.

Сравнительное исследование осведомленности о динамическом оценивании и его практического восприятия в сообществах университетских преподавателей и преподавателей частных институтов, преподающих английский язык как иностранный

Муса Нуши¹, Али Момени²

¹ Университет имени Шахида Бехешти, Тегеран, Иран

E-mail: M_nushi@sbu.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1917-5372>

(Автор для корреспонденции)

² Университет имени Шахида Бехешти, Тегеран, Иран

E-mail: alireza6616@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5533-0854>

DOI: 10.26907/esd.17.3.04

EDN: BMXVDU

Дата поступления: 1 ноября 2021; Дата принятия в печать: 31 января 2022

Аннотация

Широкое распространение динамических инструментов для оценки успеваемости по английскому языку привело к росту исследований, посвященных отношению учителей к динамическому оцениванию (ДО). В образовательной системе Ирана эксперты и исследователи, имеющие языковое образование, подтверждают, что вопрос восприятия динамического оценивания преподавателями и учителями мало изучен. Цель настоящего исследования – выявить, насколько иранские преподаватели EFL из двух образовательных сфер (языковые институты и университеты) знакомы с динамическим оцениванием. Исследование также направлено на изучение того, как относятся педагоги к целесообразности динамического оценивания в вышеуказанных учреждениях. Для решения поставленных задач была использована смешанная стратегия исследования – анкета и интервью, проведенные по электронной почте с 12 экспертами ELT. Результаты t-тестов не показали существенной разницы между двумя группами преподавателей в их осведомленности о динамическом оценивании и отношении к его целесообразности. Контент-анализ данных, собранных во время интервью по электронной почте, показал, чем объясняют эксперты ELT незначительную разницу между двумя группами преподавателей в их оценке обеих переменных. Согласно выводам экспертов, данная ситуация связана с тем, что проблема динамического оценивания пока находится в основном на уровне теоретического осмысления: учителей к его осуществлению практически не готовят, а устоявшиеся правила иранской системы образования не позволяют педагогам применять принципы и процедуры ДО во время уроков. В статье показана значимость полученных результатов для педагогических сообществ, администраторов, преподавателей EFL и учащихся.

Ключевые слова: динамическое оценивание (ДО), убеждения учителей, осведомленность, практическое применение.

Introduction

Over the last few decades, Dynamic Assessment (DA) has attained considerable prominence in language assessment and educational systems. A large body of research testifies to that fact (Estaji & Ameri, 2020; Leung, 2007; Poehner, 2008). Different researchers have already characterized it differently, but the distinctive feature that remains consistent is the examiners' active intervention in the assessment process of the examinees (Haywood & Lidz, 2007). DA has been endorsed as a successor for traditional

psychometric approaches to cognitive functioning assessment (Ableeva, 2010; Antón, 2009; Lantolf & Poehner, 2004; Poehner, 2007). The dynamic approach is an addendum to the assessment repertoire (Lidz, 1991) rather than an alternative for current approaches; it contradicts the long-held notions about how learning and learners should be evaluated most appropriately. It behooves to acknowledge that DA and traditional assessment are distinguishable as a function of their theoretical orientation, assessment procedures, and result interpretation (Carney & Cioffi, 1992). Hence, DA takes heed of both the evaluation process and product. DA is no longer a novel method to psychological and educational assessment; in fact, nowadays, its contemporary implementations can be felt in every conceivable facet of English language instruction and assessment (Ebadi & Bashiri, 2020; Estaji & Farahanynia, 2019; Safdari & Fathi, 2020). Despite its relatively extensive history, it is not frequently exercised on a global scale (Es-hagi Sardrood, 2011; Elliott, 1993, 2003; Jafary et al., 2012; Karimi & Shafiee, 2014; Kazemian Sana'ati et al., 2019; Kazemian Sana'ati & Khonamri, 2016; Khonamri & Sana'ati, 2014; Mauludin et al., 2021; Mohammadi, Babaii, & Hashemi, 2020; Nazari, 2012).

What teachers do in the classroom is anchored in thoughts or mental acts that have been molded through years of being as a teacher and/or a student (Mullock, 2006). Additionally, Britzman (1991) argues that teachers' knowledge is situated in their lives, in their values and beliefs, in the social context that supports such practice, and in the social relationships that facilitate the realization of the nature of teaching and learning. Therefore, comprehending how teachers learn and what they do in the classroom is central to understanding teachers' cognition (Borg, 2003). Further, Borg (2003) asserts that in order to properly comprehend what teachers do, focusing exclusively on their behavior is insufficient, and we must grasp their beliefs, knowledge, attitudes, and feelings. Furthermore, teachers' assessment beliefs are important because these assessment beliefs may be incompatible with appropriate assessment practices, beliefs may impede efforts to restructure and improve classroom assessment endeavors (Chang, 2006). DA is a critical concern that deserves investigation since it is an efficient procedure for comprehending learner's diverse needs and their potential to assist them in overcoming language and cognitive difficulties (Ahmed & Pollitt, 2010; Brookhart, Moss, & Long, 2010; Kozulin & Grab, 2002). The concept is particularly applicable in L2 classrooms as a means of streamlining formative assessment methods (Kafshdouz, 2010).

Given the claims made about DA's capacity for improving learners' proficiency in various language skills and components and the paucity of research in this area in Iran, this study was conducted to explore the familiarity with DA by Iranian EFL teachers in two contexts of language institutes and universities. It also explores the teachers' attitudes toward the practicality of DA in the two settings.

Literature Review

Dynamic Assessment

Historically speaking, assessment has always been taken for granted as a means of determining students' current level of specialized knowledge or ability (Teo, 2012). Gauging educational attainment is a vital responsibility of teachers in the realm of language teaching. Teachers, therefore, need to be aware of the privileges and drawbacks of different assessment procedures to be able to illuminate assessment results using proper assessment terminology and communication strategies (Zhang & Burry- Stock, 2003). Unlike the traditional forms of classroom assessment, which involve administering a quiz or test at the end of a unit and assigning a score, newly developed forms of classroom assessment implement challenging tasks to provoke higher-order thinking, and it scrutinizes not only the outcomes but also the entire learning process (Shepard, 2000).

The fundamental aspect of DA that distinguishes it from other forms of assessment is the mediation component (Teo, 2012). The assessment period in DA should result in some form of learning. In other words, learners should receive some feedback from the mediator during the assessment. The role of the examiner as a mediator is also important. The examiner is responsible for mediating the learning process of individuals and thereby affecting their cognition. As a result, DA is designed to facilitate interaction between learners and mediator(s), allowing the mediator to assess the learners' stance in the learning process while also ensuring the mediation's quality. The underlying principles of DA have been applied to general education in recent years. In addition, the scope of DA has been expanded to include adults, particularly with regard to instruction in second language (L2) teaching (Lantolf & Poehner, 2010).

Teachers' Beliefs and Assessment

Richardson (1996) contends that teachers' beliefs are formed by three distinct sources: their personal experiences in general and teaching in particular, their experiences as students, and their knowledge of school courses. According to Woods (1996), classroom events are governed and regulated by teachers' belief systems and background knowledge composition, which includes knowledge of the culture, world, pertinent contexts, linguistic script, plans, and expectations. Yin (2010) similarly argues that teachers' cognitive strategies, such as their beliefs about language learning and their interactive view of students' performance, influence how they arrange, sequence, and apply assessment techniques. The findings of this study brought light to the fact that implicit constructs and perceptions exist in the EAP environment and possess an empirical foundation in the classroom. Furthermore, it was revealed that teacher thinking research is founded on the premise that the teacher is a thoughtful professional rather than a script-following technician (Borg, 2003; Clark & Peterson, 1986). Lu (2003) investigated the beliefs and practices of two university instructors in Taiwan regarding assessment. Interviews, classroom observations, and other pertinent documents were used to collect data. The findings indicated a high degree of consistency between teachers' beliefs and their assessment practices. Due to a variety of constraints, including a lack of time, institutional regulations, and negative suggestions from colleagues, these beliefs could not be appropriately implemented in the classroom. Moreover, it was found out that teachers' role in the assessment system is minimized at the sight of the various situational and contextual factors that restrict teachers from executing innovative and effective assessment practices in the classroom. The findings are significant as they show that instructors' assessment beliefs may be incompatible with appropriate assessment practices, and these beliefs may impede efforts to restructure and improve classroom assessment endeavors (Chang, 2006).

Chang (2006) probed teachers' beliefs and attitudes regarding oral language assessment in Tai's academic EFL classes. The results showed that teachers feel that by varying their usage of oral language assessment, they may obtain a more holistic view of learners' oral language skills. Many of the teachers view assessment as a natural extension of teaching, significantly impacting student engagement and motivation. The teachers chose assessment procedures based on what would result in the highest level of student involvement and motivation. Oh (2006) undertook a study on how English teachers assess their students in the classroom. She surveyed 140 English teachers, inquiring about assessment techniques, timings, the use of marking criteria and scales, the use of assessment specifications, assessment areas, and the use of assessment results and the manner in which they were reported. She also gathered the assessment specifications used to validate the survey investigations, believing that the specifications provided a

more direct indication of teachers' assessment practices. The findings demonstrated that teachers primarily assessed students through observation, interviews, and pencil-paper tests. Moreover, the majority of teachers developed assessment specifications and administered assessments in accordance with the specifications, and that teachers typically assessed four English skills, including listening, speaking, reading, and writing. However, teachers rarely provided marking standards and scales, and some of those that were provided were ambiguous. Typically, teachers did not use assessment results to improve their teaching. They utilized them solely to verify the students' progress and to complete the report form. Further, teachers believed that remarks concerning assessment results were not very accurate, attributed to the fact that summarizing each student's success into one or two sentences in the given form limits what can be expressed. She concludes that priority should be given to the following to improve the assessment situation: 1) reducing the number of students in the class; 2) establishing time for assessment; 3) developing various assessment tools; 4) supplying such assessment tools; 5) developing assessment-related teacher education programs, and 6) modifying assessment report forms and how students' assessment results are stated.

In the same vein, Rogers, Cheng, and Hu (2007) studied ESL/EFL instructors' pedagogical beliefs on assessment and evaluation. A 32-item questionnaire was used to ascertain the assessment beliefs of 95 ESL/EFL instructors in Canada, 44 in Hong Kong, and 124 in Beijing. In all three contexts, the findings indicated that teachers shared more commonalities than differences. On the other hand, the instructor displayed diverse, and at times contradicting, beliefs in those three contexts. Students benefited from the assumption that assessment and evaluation were necessary components of instruction. Furthermore, a substantial positive link was found between the teachers' actual aims and uses for assessment and evaluation. Instructors' beliefs about their assessment and evaluation methods, the amount of time required, their comprehension of readiness for assessment and evaluation were only marginally related to their actual assessment practices. Brown, Hui, Flora and Kennedy (2011), discovered that teachers' beliefs about assessment are influenced by their social and cultural backgrounds. The data were gathered via a self-report survey that covered three primary areas, including accountability, improvement, and irrelevance. The aim of this research was to ascertain teachers' perceptions and understandings of assessment in Southern China and Hong Kong. The findings indicated that teachers place a high premium on aspects such as accountability and improvement. These findings are consistent with the new philosophy of utilizing assessment to enhance both the quality of teaching and student learning.

Munoz, Palacio, and Escobar (2012) conducted another study in Colombia on teachers' assessment beliefs. In this paper, they explained a study of teachers' attitudes about evaluation in general and of the assessment systems employed at a language center at a private university in Colombia in particular. Surveys, observations, and interviews were the primary data collection instruments used to determine sixty-two teachers' pedagogical beliefs. The study revealed a discrepancy between teachers' beliefs and practices, suggesting that teachers require opportunities for reflection, self-assessment, and further assistance in doing formative assessments. Moreover, Elshawa, Abdullah and Rashid (2017) carried out a research to explore the assessment beliefs of English language instructors at the tertiary level in the Malaysian context. The researchers adopted cross-sectional research designs in which 83 instructors were selected through purposive sampling. The results demonstrated that instructors viewed assessment as a means of improving teaching and learning, identifying students' weaknesses and strengths, providing students with information regarding their progress, and tailoring feedback to students as they learn. Additionally, English language instructors mentioned that they use

various assessment methods for each language skill taught in their language center/unit. The findings also shed light on the fact that English instructors should be more empowered in their role as student assessors, and their knowledge about assessment procedures should be expanded via long professional development courses. Similarly, Nazari (2017) conducted a qualitative interpretive study in the United Kingdom to ascertain English language lecturers' perceptions of the difficulties and potentials associated with DA as a possible alternative. The researcher conducted ten semi-structured interviews with lecturers and senior lecturers at six UK universities. Despite the teachers' uncertain feelings and concerns about the difficulties associated with DA, the study's findings revealed that lecturers were certainly interested in the potential of DA to provide more individualized learning for students. Additionally, the research participants identified several barriers to implementing DA in classes, including university policies, a lack of training and knowledge about DA, a demand to see instances of DA, the requirement for additional time and engagement from students and lecturers, and concern about fairness.

Önalın and Karagül (2018) also investigated foreign language teachers' beliefs and practices regarding assessment and their needs in this area. The participants in this study were 70 Turkish EFL teachers from a public university's Prep Class who completed a questionnaire consisting of a 20-item 5-Likert scale. According to this study, the assessment objectives in English as a Foreign Language (EFL) classes are as follows: (a) formative assessment, (b) summative assessment, (c) student self-assessment, and (d) assessment to improve teachers' instruction. The findings indicated that teachers' beliefs about assessment are insistent about the importance of using assessment for formative aims, and self-evaluation processes are also assigned the next greatest level of significance. Furthermore, the results demonstrated that the assessment preferences of participants are unaffected by their undergraduate departments or years of experience.

In the Iranian EFL context, Estaji (2012) also examined teachers' beliefs and practices in relation to four stages of classroom-based assessment, including planning, implementing, monitoring, recording and dissemination process. The teachers also completed a questionnaire rating their own performance in each stage. The study's findings indicated that teachers held and implemented their own staunch beliefs with regard to classroom-based assessment and had a good deal of knowledge about testing principles and assessment. The teachers' pedagogical beliefs, their understanding of learning objectives, their preconceived notions about learners, and their estimation of students' performance in the target language use domain all influenced both their attitude toward assessment methods and their actual implementation of assessment practices. Nonetheless, it was observed that teachers were always improving their assessment abilities and expertise to overcome future barriers or tasks. Es-hagi Sardrood (2011) explored 51 Iranian EFL language institutes, universities, and school teachers' perceptions of DA through a structured interview and a questionnaire and came up with rather different results. The results demonstrated that most of the teachers held a negative attitude about DA and considered that implementing it fully in Iranian EFL classes would be too hard due to lack of DA training and guidelines, time-consuming nature of DA and ICT resources, a large number of students in EFL classes, the regular utilization of static tests, and heavy dependence on the teachers' teaching and assessment abilities.

Similar research was carried out by Karimi and Shafiee (2014), who explored Iranian EFL teachers' perceptions of DA, focusing on the role of their educational degree and length of the teaching experience. The study enrolled forty-two Iranian EFL teachers. Twenty-two teachers had BA degrees, and 20 teachers had MA degrees in ELT-related topics, with varying lengths of service. Semi-structured interviews were used to elicit information on teachers' perceptions of DA. The four key themes that emerged from the audio-taped

interviews' analysis revealed considerable differences in participants' perceptions of DA patterns and obsessions. The major themes included teachers' understanding of DA as a classroom practice, their own initiation in the application of DA, the role of learners in such assessments, and their understanding about contextual constraints affecting the application of DA. One of the criticisms that could be raised against this study is that the data was gathered from two groups of BA and MA holders and that the authors excluded the PhD holders, a group which could contribute greatly to this study. The BA and MA holders generally do not have much information about DA as their respective degree programs does not include a module dedicated to DA. Consequently, the data which these BA and MA students provide for the research may not be highly valid and reliable. Finally, Mohammadi et al. (2020) looked into perceptions of 25 Iranian TEFL teachers, selected through purposive sampling, concerning the application and importance of DA. The content analysis of the semi-structured interviews revealed that Iranian teachers viewed the application of DA in their classrooms positively. Furthermore, it was found out that teachers could not put DA into practice due to factors such as educational system limitations, expense matters, time concerns, and lack of literacy on the part of teachers.

The empirical literature on DA demonstrates the beneficial impact of this assessment procedure on teachers and students. Several studies on teachers' beliefs demonstrated that they play a substantial role in teachers' decision-making about the assessment approach they use in their classrooms. These investigations, however, reveal a relatively low level of concern for the formation of teachers' beliefs as a foundation for using DA in the classroom, an issue that will be addressed in the present study.

Present Study

This study is guided by the following research questions.

1. How familiar are Iranian EFL teachers working in two different contexts (i.e., language institutes vs. universities) with dynamic assessment?
2. What are Iranian institute and university EFL teachers' attitudes toward the practicality of dynamic assessment in the classroom?
3. What are ELT assessment experts' interpretations of the findings of this study?

Methodology

Design

The design of the current study is a sequential explanatory mixed methods in the sense that “first quantitative data are collected and analyzed; and then, to further explain the findings from the first phase, qualitative data are collected and analyzed; finally, integrated interpretations are drawn based on the quantitative and qualitative data” (Hashemi & Babaii, 2013, p. 833). The significance of using sequential explanatory mixed-methods design, also called a two-phase model, in this study lies in the point that quantitative results can provide a broad picture of the research questions; qualitative data gathering is then necessary to extend, refine and elucidate the comprehensive understanding of findings (Creswell & Plano Clark, 2011). In addition, teacher cognition is a set of concealed attributes that are shaped by emotions, culture, ethics, values, and prior learning and teaching experiences. Hence, teachers' cognition is best perceived when it is triangulated by data from various acts in different conditions (Hung, 2012).

Participants

For the quantitative phase of the study, the researchers electronically distributed an online questionnaire produced in Google Form to 600 EFL teachers who were either MA and PhD students or graduates via LinkedIn, ResearchGate, Email, or Telegram. These

teachers were recruited through their profiles on LinkedIn, Instagram, and Telegram groups from various foreign language institutes and universities in Iran. On account that participation in this research was voluntary, this study used convenience sampling as it is the most common sampling procedure in L2 research (Dworkin, 2012).

Concerning the qualitative phase of this study, 12 ELT assessment experts were selected through purposive and snowball sampling to participate in the Email interview. These teachers were largely university professors who had taught English for at least three years and, more importantly, were experts in the field of testing and assessment (as assessed by their publications). Some criteria were used to select participants for both the qualitative and quantitative phases of the study, one of the most important of which was that the teachers had to hold MA, or PhD degrees in TEFL, English Literature, Linguistics, or English Language Translation Studies, or were students pursuing those degrees. This criterion was adopted because those with BA degrees may be unfamiliar with DA, and hence the data gathered from them cannot be considered reliable or valid. The teachers (69.7% female and 30.3% male) were all of Persian background and ranged in age from 20 to 50. Moreover, 20.2 percent of the teachers were from the university context and 79.8 percent were from the language institutes context.

Instruments

The instruments used in this study were a questionnaire and a follow-up Email interview with ELT assessment experts to ascertain their beliefs and attitudes about the findings of the quantitative phase of the study. The questionnaire of this study was an adapted version of the questionnaire by Es-hagi Sardrood (2011). The researchers of this study established reliability and content validity of the questionnaire by piloting it with a group of 30 English language teachers. Those teachers were similar to the target group of this study. The content validity of the questionnaire was established by soliciting ten ELT assessment experts' comments on the instrument. The formula which was used to calculate the content validity ratio is presented hereunder.

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Based on this formula, the content validity ratio of 0.79 was obtained, which was an acceptable value (Taherdoost, 2016). The questionnaire comprised three sections: demographic information (questions 1-7), familiarity of EFL teachers with DA (8-9), and Iranian language institute EFL teachers' perceptions of DA practicality in classrooms (10-25) (Appendix A). The reliability of the questionnaire stood at 0.80. Moreover, the researchers conducted an exploratory factor analysis to ensure that they made the right decision about choosing this questionnaire as the instrument for the quantitative phase of the study. In exploratory factor analysis, a minimum acceptable value for the KMO test is 0.6. The KMO test result in this study was 0.701, indicating that the data are appropriate and reliable. Further, the significance level for Bartlett's Test was 0.000, signifying that there is a substantial association between the questionnaire's various items.

The purpose of the second instrument, the Email interview, was to find out ELT assessment experts' interpretations of the findings of the quantitative phase of the study. The justification for using an Email interview rather than a face-to-face interview is that it allows participants to reflect on their responses and experiences and also enables them to participate at their time of choosing (James, 2016). The Email interview consisted of two questions: the questions probed the experts' attitudes toward the findings obtained in the study's quantitative phase regarding the teachers' familiarity with DA and their attitudes

toward the practicality of DA in EFL classes. To confirm the validity and accuracy of the Email interview questions, the questions and quantitative results from the study's quantitative phase were submitted to three ELT assessment experts for their comments on the questions. Consequentially, two of the items were revised in terms of language, and more background information on the quantitative phase of the study was added to the Email interview questions based on the comments of ELT assessment experts.

Data Collection Procedure

The researchers disseminated the questionnaire electronically to 600 EFL teachers at several EFL institutes and universities in Tehran and Kermanshah via their LinkedIn, Research Gate, Email, or Telegram groups. Despite the researchers' efforts, only 119 EFL teachers completed the questionnaire. Additionally, the researchers invited a few university professors who were ELT assessment experts (as assessed by their publications) to respond to the Email interview questions in the form of a word document. The participants were contacted via Email and given sufficient time to respond to the questions. The primary content questions in this Email interview focused on the university teachers' beliefs and attitudes regarding the findings of our quantitative phase of the study.

Results

Research Question One

To address the first research question (i.e., How familiar are Iranian institute and university EFL teachers with dynamic assessment?), responses of the teachers in the two contexts to questionnaire items 8 and 9 were analyzed. Table 1 summarizes the results of familiarity of language institutes teachers with DA. According to Table 1, 12.6% of teachers were highly familiar, 57.9% were familiar and 29.5% were unfamiliar with the theoretical aspects of DA. Concerning their familiarity with procedural aspects of DA, 9.5% were highly familiar, 51.6% were familiar and 38.9% were unfamiliar with those aspects.

Table1. Familiarity of Iranian Language Institute EFL Teachers with DA

<i>The question</i>	<i>F%</i>	<i>F%</i>	<i>F%</i>
8. How familiar are you with the theoretical aspects of DA?	Highly familiar	Familiar	Unfamiliar
	12.6	57.9	29.5
9. How familiar are you with the procedural aspects of DA?	9.5	51.6	38.9

Table 2 displays the findings of university teachers' familiarity with DA. As shown in Table 2, 13% of teachers were highly familiar, 65.2% were familiar, and 21.7% were unfamiliar with the theoretical aspects of DA. Additionally, 8.2% of teachers were highly familiar, 69.6% were familiar, and 21.7% were unfamiliar with the procedural aspects of DA.

Table 2. Familiarity of Iranian University EFL Teachers with DA

<i>The question</i>	<i>F%</i>	<i>F%</i>	<i>F%</i>
8. How familiar are you with the theoretical aspects of DA?	Highly familiar	Familiar	Unfamiliar
	13	65.2	21.7
9. How familiar are you with the procedural aspects of DA?	8.2	69.6	21.7

The independent samples t-test was used to determine whether there is a significant difference in the familiarity of the two groups of teachers with regard to DA. The results showed that there is no statistically significant difference between the two groups of teachers' familiarity with DA, $t(116) = -.89, P = 0.372$ (Table 4).

Table 3. Group Statistics for Items 8 and 9 of the Questionnaire

Context of teaching	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
University	23	2.10	.54	.11
Language institutes	95	2.23	.60	.06

Table 4. Independent Samples T-test for Items 8 and 9 of the Questionnaire

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	2.33	.12	-.89	116	.372	-.12	.13	-.39	.14
Equal variances not assumed			-.95	36.23	.347	-.12	.12	-.38	.13

Research Question Two

The teachers' responses to questionnaire items 10–25 were computed to probe their perceptions of the practicality of DA in the classrooms. Based on the mean score for each column in Table 5, 5.08% of language institute teachers found application of DA in the EFL classrooms to be very difficult, 35.6% considered it difficult, 39.01% considered it easy, 3.96% considered it very easy and 16.05% had no idea. A closer analysis of the column labeled 'very difficult' reveals that items 18 (14.7) and 19 (11.6) obtained the highest percentages. These two items are concerned with 'managing the time to interact and work with every individual student' and 'managing the time to integrate teaching with assessment'. Item 15 in the 'difficult' column of Table 5 also gained a rather high percentage of the responses (51.6%).

Table 5. Iranian Language Institute EFL Teachers' Perceptions of DA Practicality in Classrooms

No	The degree of DA practicality in Your classrooms	Very Difficult %	Difficult%	No idea %	Easy %	Very easy %
10	The application of pretest-teach-posttest model	1.1	25.3	30.5	40	3.2
11	Identifying every student's ability level of English before teaching	2.1	25.3	4.2	61.1	7.4
12	Identifying every student's needs, goals, and learning problems before teaching	5.3	43.2	6.3	40	5.3

No	<i>The degree of DA practicality in Your classrooms</i>	<i>Very Difficult %</i>	<i>Difficult%</i>	<i>No idea %</i>	<i>Easy %</i>	<i>Very easy %</i>
13	Preparing graduated (easy-to difficult) activities and tasks before teaching	2.1	24.2	14.7	52.6	6.3
14	Providing implicit-to-explicit standardized feedback	2.1	40	16.8	35.8	0
15	Recording the amount and kind of feedback (assistance) needed for every individual student	8.4	51.6	10.5	27.4	2.1
16	Getting continuous feedback about students' progress	3.2	31.6	11.6	51.6	2.1
17	Adapting teaching to the students' responsiveness	3.2	38.9	16.8	38.9	2.1
18	Managing the time to interact and work with every individual student	14.7	46.3	3.2	30.5	5.3
19	Managing the time to integrate teaching with assessment	11.6	35.8	15.8	34.7	2.1
20	Managing the available resources such as pair-work, group work, presentation, and portfolio to have students help each other	3.2	28.4	3.2	57.9	7.4
21	Utilizing the computer-assisted instruction and other technological tools in scaffolding students.	9.5	29.5	20	35.8	5.3
22	Determining students' learning potential	2.1	40	8.4	44.2	5.3
23	Administering several tests to measure students' ability to extend their knowledge and skills to new situations	5.3	49.5	11.6	31.6	2.1
24	Passing or failing students on the basis of the DA results	3.2	31.6	37.9	24.2	3.2
25	Replacing the current practice of static tests with DA	4.2	28.4	45.3	17.9	4.2
	Mean	5.08	35.6	16.05	39.01	3.96

According to the mean score for each column in Table 6, 5.09% of university EFL teachers considered DA practicality in their classrooms as very difficult, 38.84% considered it as difficult, 35.58% considered it as easy, 4.05% considered it as very easy, and 16.22% of teachers had no idea. Table 6 indicates that items 18 (17.4%) and 19 (8.7%) garnered the greatest percentages in the 'very difficult' column. These two items are related to 'managing the time to interact and work with every individual student' and 'managing the time to integrate teaching with assessment'. It is worth noting that the issue of lack of time for university teachers is significantly more acute than it is for language institute teachers. This finding can be accounted for by the fact that university classes are quite crowded, whereas language institute classes are substantially smaller, making DA implementation much easier.

Table 6. Iranian University EFL Teachers' Perceptions of DA Practicality in EFL Classrooms

No	The degree of DA practicality in Your classrooms	Very Difficult %	Difficult%	No idea %	Easy %	Very easy %
10	The application of pretest-teach-posttest model	8.7	21.7	30.4	34.8	4.3
11	Identifying every student's ability level of English before teaching	0	56.3	8.7	30.4	4.3
12	Identifying every student's needs, goals, and learning problems before teaching	4.3	47.8	4.3	34.8	8.7
13	Preparing graduated (easy-to difficult) activities and tasks before teaching	0	34.8	13	47.8	4.3
14	Providing implicit-to-explicit standardized feedback	0	34.8	34.8	26.1	4.3
15	Recording the amount and kind of feedback (assistance) needed for every individual student	4.3	43.5	17.4	34.8	0
16	Getting continuous feedback about students' progress	8.7	34.8	0	47.8	8.7
17	Adapting teaching to the students' responsiveness	8.7	43.5	13	26.1	8.7
18	Managing the time to interact and work with every individual student	17.4	39.1	4.3	39.1	0
19	Managing the time to integrate teaching with assessment	8.7	60.9	0	30.4	0
20	Managing the available resources such as pair-work, group work, presentation, and portfolio to have students help each other	8.7	34.8	4.3	47.8	4.3
21	Utilizing the computer-assisted instruction and other technological tools in scaffolding students.	0	21.7	21.7	52.2	4.3
22	Determining students' learning potential	4.3	21.7	13	52.2	8.7
23	Administering several tests to measure students' ability to extend their knowledge and skills to new situations	4.3	43.5	8.7	39.1	4.3
24	Passing or failing students on the basis of the DA results	0	39.1	39.1	21.7	0
25	Replacing the current practice of static tests with DA	4.3	43.5	47.8	4.3	0
	Mean	5.09	38.84	16.22	35.58	4.05

The independent samples t-test was employed to determine whether there is a significant difference between the attitudes of Iranian institute and university EFL teachers toward the practicality of DA in the classroom. The results revealed no substantial difference between the attitudes of the teachers toward practicality of DA in the classroom, $t(116) = -.59, P = 0.552$ (Table 8).

Table 7. Group Statistics for Items 11 to 26 of the Questionnaire

Context of teaching	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
University	23	2.94	.50	.10
Language institutes	95	3.01	.52	.05

Table 8. Independent Samples T-test for Items 11 to 26 of the Questionnaire

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	.03	.85	-.59	116	.552	-.07	.12	-.31	.16
Equal variances not assumed			-.61	34.42	.545	-.07	.11	-.31	.16

Research Question Three

To find out ELT assessment experts' interpretations of the findings of this study, the researchers conducted an Email interview with 12 English language teachers who were experts whose expertise was in the field of testing and assessment. This interview contained two questions that sought the experts' opinion on the reasons why Iranian EFL teachers working in the two settings were similarly familiar with DA, and why they largely tend to view the application of DA impractical in their settings. The interview data were analyzed for content using Glaser and Strauss's (1967) method of open, axial, and selective coding. Afterward, the frequencies of each expert's account were calculated (Table 9). The reliability of the data categorization was determined by having a PhD student in TEFL with experience in content analysis examine 50% of the data. Agreement amongst the raters varied between 0.80 to 0.95, indicating a high level of reliability. The following paragraphs will discuss the themes identified during the content analysis of the data.

Table 9. The Assessment Experts' Opinions about the Research Findings

Reasons	Frequency (%)
1. Teachers are just theoretically knowledgeable about DA; they lack practical understanding.	23.52
2. Teachers receive inadequate training to implement DA in the classroom.	20.58
3. Iran's educational system's strict rules prohibit teachers from using DA.	17.64
4. The application of DA principles is time-consuming and costly.	14.70
5. Iran's educational system follows a traditional system of assessment.	8.82
6. Teachers and students do not believe in the DA principles and do not see their value.	8.82
7. Teachers lack sufficient motivation to consider their professional development and that includes learning the application of DA.	5.88

Table 9 demonstrates that the experts' primary argument for the lack of difference between the two groups of teachers regarding DA is the fact that DA has remained at the level of theory, and it has not been put in the spotlight as far as practical aspects of

teaching are concerned (Table 9, item 1, 23.52%). The experts believed that teachers may hear about DA and read about it, but when it comes to the practical application of DA in language classes, it is clear that the traditional approach, which is a one-shot final term exam, is followed. This argument is best expressed below by an assistant professor in TEFL.

I learned about the DA approach in language assessment about six years ago. I just became theoretically interested in its principles. Even I checked video clips online to deepen my knowledge concerning DA and how its principles could be translated in the classroom context. However, I was not permitted to practically use this approach in my workplace (i.e., language institute). There is a missing ring between what the teachers learn in the universities and what they are expected to use in their workplaces. Teachers are required to follow the rules commonly prescribed by the heads of language schools.

Another significant reason for this lack of difference is that teachers do not receive adequate training and skills to implement DA in classrooms (Table 9, item 2, 20.58%). This is understandable given the fact that DA plays little, if any, role in the teacher training courses (TTC) offered by language institutes or language testing courses of universities.

Another reason that I think DA is neglected is that as a theoretical concept, it has not found its way into practical workshops or training programs. As long as I can remember, in none of the TTC courses in language institutes that I am familiar with does DA play a role.

Additionally, it was discovered that the strict rules of Iran's educational system prohibit teachers from using DA in their classes (Table 9, item 3, 17.64%) and that institute managers and university English departments determine no specific procedures to apply DA in classes. This argument can be linked to Iran's sociocultural setting, as evidenced by the following comment from an associate professor in TEFL.

We are all the product of an educational system that placed a premium on positivism, and those nurtured in this system are incapable of moving toward DA. In my opinion, our educational system should be adjusted so that DA can be accepted and integrated into the teaching process in our classrooms.

A further important factor concerning this lack of distinction is that teachers in both contexts view DA implementation in the classroom as a time-consuming and costly activity (Table 9, item 4, 14.70%). This result is consistent with the fact that classes, particularly at universities, are extremely crowded, and teachers cannot use DA in their classes and offer students personalized feedback.

Many university-level or language institute teachers do not have enough time to exercise and follow DA principles because it takes time. Teachers need to be involved in meaningful interaction with their students; they need to be involved in time-consuming feedback-providing activities, and they also need to be engaged in a lot of thinking processes on how to provide feedback to their students.

Subsequently, the results of the content analysis shed light on another factor, namely the fact that Iran's educational system follows a traditional system of assessment (Table

9, item 5, 8.82%) and DA procedures in Iran are not given sufficient importance and prominence.

The assessment procedure, especially DA, in universities and language institutes in Iran is not important in the sense that assessment in these contexts is a kind of shallow assessment that forces teachers to assign an accepted score to students in order to advance them to the next level. To this aim, training in assessment, particularly in the DA assessment technique, is not cost-effective or energy-efficient for universities and language institutes. (An associate professor in TEFL)

Another equally significant reason for the stated lack of difference is that teachers and students do not believe in DA principles and do not find them particularly useful (Table 9, item 6, 8.82%). In other words, students and teachers believe that DA cannot contribute to language learning and are unwilling to expose themselves to DA principles in language classrooms.

Students do not believe in DA procedure because during the DA procedure the teacher tries to interfere with students' learning and the teacher somehow tends to interrupt them when they are trying to produce language. Students think that there is something wrong with their English, and that the teacher is trying to send the message that students do not know the language and need his/her help. Students think that they cannot learn the language efficiently without teacher's assistance or cooperation, or the teacher wants to undermine their self-confidence, so they would not like it. (An associate professor in TEFL)

Least but not least was teachers' lack of sufficient motivation to consider their professional development and implement DA (Table 9, item 7, 5.88%). In the Iranian context, teachers work extremely hard and do not receive nearly enough compensation or recognition for their time spent teaching. As a result, they lack the motivation to pursue professional development.

Regarding DA, we see that teachers are not sufficiently motivated, which could be attributed to financial constraints, lack of time, and lack of appreciation on the part of language institutes and university administrators for teachers. These factors contribute to teachers losing motivation for professional development and, as a component of professional development, for DA.

Discussion

The results of the present study demonstrated that more than half of the teachers in the two educational contexts (i.e., language institutes and universities) are familiar with both theoretical and procedural aspects of DA. It has to be noted that the teachers who worked in the universities showed more familiarity with DA, which can indicate the possibility that the majority of teachers in universities are either PhD holders or PhD students and may have taken testing courses that included DA. The lower familiarity with DA among institute teachers may also be accounted for by poor performance of TTC's curriculum, which often does not include even a course in assessment (Campbell, Murphy & Holt, 2002; Schafer, 1993). Another possible explanation is that institute teacher preparation programs do not provide teachers with adequate opportunities to learn assessment fundamentals from educators with competence in educational assessment (Quilter, 1999). On the other hand, based on the researchers' personal experience, many language

institute teachers are not graduates of English language teaching programs, and language institute managers prefer these individuals since they work longer hours than graduates of English language teaching programs and can be paid less. The majority of institute teachers who have not completed an English language teaching program should be trained in the field of assessment (Ahangari & Alizadeh, 2015), and that institution stakeholders should prioritize teachers who have finished an English language teaching program for the reasons stated. Meanwhile, institutes establish pre-planned traditional examinations with the assistance of non-specialists (Babaii & Asadnia, 2019), and teachers, who are critical stakeholders in the language assessment process (Scarino, 2013), are discouraged from becoming acquainted with alternative assessment procedures such as DA.

Furthermore, teachers in both contexts shared a similar perspective on the practicality of DA in EFL classrooms. More specifically, teachers emphasized two factors regarding the difficulty of practicing DA in their classes: the time required to apply DA and the provision of personalized feedback. In most EFL contexts in Iran, each lesson is limited to one and a half hours, and teachers cannot provide feedback to every student in that time frame. It can be easily deduced that insufficient time makes implementing DA in classrooms extremely difficult for teachers (Es-hagi Sadrood, 2011; Hessels-Schlatter & Hessels, 2009; Karimi & Shafii, 2014; Mohammadi et al., 2020; Nazari, 2017).

The content analysis of the interview data obtained from the testing and assessment experts demonstrated that one of the most important reasons for the lack of difference between the two groups of teachers with regard to familiarity with DA is that DA has remained a theoretical concept, and teachers are unfamiliar with its application in EFL classrooms. In fact, many teachers are still unfamiliar with the practical aspects of DA (Elliott, 2003; Jafary et al., 2012; Karimi & Shafiee, 2014; Lidz 1991; Mohammadi et al., 2020; Nazari, 2012). This finding is in lockstep with what Hidri's (2014) reported: "although the new assessment [DA] provided better insights into learners' cognitive and meta-cognitive processes than did the traditional assessment, raters were doubtful about the value of and processes involved in DA mainly because they were unfamiliar with it" (p. 1). Due to the lack of training, teachers build their assessment techniques in class with the assistance of colleagues, mentors, and published materials (Tsagari & Vogt, 2017), or they simply construct assessment utilizing typical testing protocols, which may include discrete multiple-choice items on various components of the language (Fox, 2013). Therefore, it seems highly critical to provide a transitory stage with complementary programs to assist teachers in transitioning from theory to practice (Babaii & Asadnia, 2019; Lam, 2015; Malone, 2013). To bridge the gap between theory and practice, university-based teachers, program directors, and practicum supervisors might ruminate over the standpoint of including pre-service teachers' assessment skills and knowledge as a component of their pedagogical content knowledge (Gu, 2014; Inbar-Lourie, 2013) and reconfiguring the assessment rubrics for teaching practicum to encourage long-term development of novel language assessment procedure such as DA.

A further reason for the lack of difference between the teachers with regard to the practicality of DA was that universities and language institutions have strict regulations prohibiting teachers from using DA. This can be related to Iran's context, which is not DA-oriented and is characterized by one-shot assessments. As stated by Babaii et al. (2020):

Iranian L2 teachers often experience barriers in executing their preferred assessment practices. This dilemma seems to be mostly a function of the way assessment is understood in this context. That is, assessment is dominantly defined in achievement terms and little systematic attention is paid to formative, and much less dynamic, assessment of the teachers. (p. 13)

Iran's educational system is based on a top-down approach, which implies that the educational authorities 'on behalf of the people' determine how students' knowledge should be tested and taught in class, leaving teachers with little say in these respects (Sadeghi & Jabbarnejad, 2012). In this regard, Iran's dominant pluralistic society (Ahangari & Alizadeh, 2015) takes no heed of what practicality parameter of post-method underlined (Kumaravadivelu, 2003), which signifies that the teacher is spoon-fed with whatever information and theory theoretician generates. Furthermore, the Iranian assessment system is oriented on scores rather than on students' learning and progress (Ketabi & Ketabi, 2014; Mohammadi et al., 2020). This score-based system was developed because of the context in which teachers evaluate their students, and this culture can significantly influence teachers' attitudes toward assessment procedures (Bosma & Resing, 2010; Jane, 2012). It is also worth noting that the score-based nature of the educational system of Iran will negatively influence students' creativity and absence of exposure to higher cognitive skills (Arani, Kakia & Karimi, 2012; Kakia & Almasi, 2008; Porahmadi, 2008), as well as placing a significant pressure on students' personal lives, reducing their academic curiosity (Al Amin & Greenwood, 2018). This score-based approach in the long run may result in a repetitive educational system in which students prioritize good scores over anything else and at any cost, and students' fear of low performance may compel them to offset the risk of failing testing by cheating on examinations (Kirkpatrick & Zang, 2011). This approach constitutes what the academic literature tends to refer to as *grade inflation*, in which students' grades are inflated regardless of their academic achievement (Dashti, 2019; Kassahun, 2008). As a result, the teachers' role in this system is subsidiary; they are obviously required to adhere to a pre-determined set of procedures and materials to be used in class, thereby disregards the teachers' sense of plausibility (Prabhu, 1990). In consideration of the Iran's score-based system, teachers perceptions of assessment move toward an exam-oriented procedure (see Atai & Mazlum 2013; Firoozi et al., 2019; Razavipour & Rezagah 2018; Zolfaghari & Ahmadi 2016), in which teachers downplay and overlook the role of DA and follow the regulations and rules imposed upon them since "programme teams are finding it challenging to move away from examination based practices, constrained by institutional culture, lengthy regulatory frameworks and lack of training" (Hamilton, 2014). Countless earlier research findings have documented the effect of institutional policies on constraining teachers' assessment practice in class (e.g., Arkoudis & O'Loughlin, 2004; Mansory, 2016; Rea-Dickins, 2008; Tierney, 2006; Troudi, Coombe & Al-Hamli, 2009; Xu & Liu, 2009).

Another concern regarding the lack of difference for the practicality of DA was the costly and time-consuming nature of adopting DA in EFL classes. This finding corroborates the results of the studies conducted by prior researchers (e.g., Es-hagi Sadrood, 2011; Mohammadi et al., 2020; Hessels-Schlatter & Hessels, 2009). It was revealed that insufficient time was far more problematic in the university context, as the number of students in university classes exceeds the standards (Ahangari & Alizadeh, 2015). The majority of classes in Iranian contexts are one and a half hours long, and this length of time restricts teachers from implementing DA in their classrooms. Moreover, the findings of this study regarding the issue of time are partly in tune with those of Karimi and Shafiee (2014) and Nazari (2017), who found that one of the most significant barriers to implementing DA was teachers' lack of time. According to Broadbent, Panadero, and Boud (2018), one of the tangible rationalizations for employing summative assessment in various contexts is attributable to large classes, where teachers believe it is more equitable to evaluate a large number of students using rubrics and "clear and shared standards and scoring systems" (p.319). However, it has been suggested that DA be used in classes with a small number of students since mediation will be much easier, and the teacher

could provide students with individualized feedback (Lantolf & Poehner, 2004; Missiuna & Samuels, 1989; Mohammadi et al., 2020). Likewise, it would be highly beneficial if educational policymakers in charge of managing universities and language institutes reduced the number of students in each class and increased the class duration.

A further factor that played a role in the lack of difference between the teachers in terms of their views toward DA practicality was the issue of motivation. In the context of Iran, teachers lack sufficient motivation, for different reasons, to consider their professional development, including learning to apply DA. Some of the Iranian EFL teachers are so preoccupied with financial matters (e.g., inadequate pay) that they cannot think about their professional development. In addition, other contextual factors can serve as the demotivating factors for teachers, comprising rules and regulations that do not allow teachers to use DA in classes, school facilities, students' disinterest, and educational issues such as large-class sizes (Rahmati, Sadeghi & Ghaderi, 2019). Therefore, it is recommended that future professional development courses help teachers increase their educational motivation, and stakeholders are also urged to consider teachers' financial concerns and adjust their conditions accordingly.

It is critical to recognize that if educational environments seek to use DA principles in EFL classes, technical infrastructures and facilities are non-negotiable. Many of these technical infrastructures and facilities are integrated into EFL classes, for example, group scaffolding and peer assessment (Donato, 1994). However, some of them are context-dependent and potentially available and can be used in EFL classrooms if they are financially viable. These potentially valuable resources can be accessed through computer-mediated and information communication technology (ICT) techniques such as computer-adaptive testing (CAT) or computer-based testing (CBT), and Web-based assessment (Es-haghi Sadrood, 2011). Wang (2010) endorses that proposition, saying that these tools have already been utilized to assist teachers in administering assessments, and providing timely feedback and additional learning opportunities to students.

Conclusion

The current study contributed to the growing body of literature on DA by exploring teachers' familiarity with and attitudes on DA practicality. This research has the potential to empower Iranian English language teachers by expressing their concern about the assessment system of Iran. Admittedly, publication of this research can assist in hearing teachers' voices and advocating change in Iran's assessment system, as well as in how these teachers assess their students in class. As Borg and Al-Busaidi (2012, p. 283) maintained, "an understanding of teachers' beliefs needs to be an integral part of initiatives that aim to promote change in what teachers do in the classroom". Furthermore, this study echoes the teachers' voices, and as "in the wake of new forms of curricular policy in many parts of the world, teachers are increasingly required to be agents of change" (Priestley, Edwards, Priestley & Miller, 2012, p. 191), that would hopefully "encourage change at the discipline/institutional level" (Norton, Harrington, Norton & Shannon, 2006).

This study suffers from some methodological limitations that are hoped to be addressed in future research. One of the limitations involved in the present study was the complexity of conceptualizing and comprehending the attitudes and beliefs of teachers since these are personalized and individual and cannot be physically measured. Moreover, due to the sampling procedure and sample size of the study, the generalizability of results requires caution, and the findings cannot be extrapolated to the total population of EFL teachers in Iranian universities and language institutes. Nevertheless, the findings are generalizable to the universities and institutes sampled and give an idea of what the output would be if additional participants and various sampling procedures were to be applied.

List of Abbreviations

DA (dynamic assessment), L2 (second language), ELT (English language teaching), ZPD (zone of proximal development)

References

- Ableeva, R. (2010). *Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, University Park, Pennsylvania.
- Ahangari, S., & Alizadeh, K. (2015). The reasoning towards using dynamic assessment in EFL (English as a foreign language) educational system in Iran. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5(2), 534-540.
- Ahmed, A., & Pollitt, A. (2010). The support model for interactive assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 133-167.
- Al Amin, M., & Greenwood, J. (2018). The examination system in Bangladesh and its impact: On curriculum, students, teachers and society. *Language Testing in Asia*, 8(1), 1-18.
- Antón, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals*, 42(3), 576-598.
- Arani, A. M., Kakia, M. L., & Karimi, M. V. (2012). Assessment in education in Iran. *SAeDUC Journal*, 9(2), 1-10.
- Arkoudis, S., & O'Loughlin, K. (2004). Tensions between validity and outcomes: Teacher assessment of written work of recently arrived immigrant ESL students. *Language Testing*, 21(3), 284-304.
- Atai, M. R., & Mazlum, F. (2013). English language teaching curriculum in Iran: Planning and practice. *The Curriculum Journal*, 24(3), 389-411.
- Babaii, E., & Asadnia, F. (2019). A long walk to language assessment literacy: EFL teachers' reflection on language assessment research and practice. *Reflective Practice*, 20(6), 745-760.
- Babaii, E., Molana, K., & Nazari, M. (2020). Contributions of assessment-related critical incidents to language teacher identity development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1824234>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT Journal*, 66(3), 283-292.
- Bosma, T., & Resing, W. C. (2010). Teacher's appraisal of dynamic assessment outcomes: Recommendations for weak math-performers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(2), 91-115.
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, State University of New York Press: Sunny Press.
- Brown, G. T., Hui, S. K., Flora, W. M., & Kennedy, K. J. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5-6), 307-320. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.10.003>
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2010). Teacher enquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 41-58.
- Broadbent, J., Panadero, E., & Boud, D. (2018). Implementing summative assessment with a formative flavour: A case study in a large class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 307-322.
- Carney, J. J., & Cioffi, G. (1992). The dynamic assessment of reading abilities. *International Journal of Disability Development and Education*, 39(2), 107-114.
- Campbell, C., Murphy, J. A., & Holt, J. K. (2002, October). *Psychometric analysis of an assessment literacy instrument: Applicability to pre-service teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH.

- Chang, X. (2006). *Teachers' beliefs towards oral language assessment in Taiwan collegiate EFL classrooms*. Paper presented at the International Conference on English Instruction and Assessment, Fooyin University
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). London: Collier Macmillan.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Dashti, S. M. (2019). *EFL teachers' beliefs and practices about classroom assessment: A multiple case study in the context of Kuwait* (Unpublished doctoral dissertation). York University, Toronto, Ontario.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Apple (Eds.), *Vygotskian approaches to second language learning research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Dworkin, S. L. (2012). Sample size policy for qualitative studies using in-depth interviews. *Arch Sex Behav*, 41, 1319–1320. <https://doi.org/10.1007/s10508-012-0016-6>
- Ebadi, S., & Bashiri, S. (2020). The effectiveness of dynamic assessment on listening comprehension development: A case study. *I-Manager's Journal on School Educational Technology*, 15(4), 1-10. <https://doi.org/10.26634/jsch.15.4.16923>
- Elliott, J. (1993). Assisted assessment: If it is dynamic why is it so rarely employed? *Educational and Child Psychology*, 10(4), 48–58.
- Elliott, J. (2003). Dynamic assessment in educational settings: Realizing potential. *Educational Review*, 55(1), 15–32. <https://doi.org/10.1080/00131910303253>
- Elshawa, N. R., Abdullah, A. N., & Rashid, S. M. (2017). Malaysian instructors' assessment beliefs in tertiary ESL classrooms. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 29-46.
- Estaji, M. (2012). *Assessment practices: An examination of teachers' perception of classroom-based language assessment*. Paper presented at the 1st Conference on Language Learning & Teaching: An Interdisciplinary Approach (LLT-IA). Retrieved from http://confbank.um.ac.ir/modules/conf_display/conferences/llt/14.pdf
- Estaji, M., & Farahanynia, M. (2019). The immediate and delayed effect of dynamic assessment approaches on EFL learners' oral narrative performance and anxiety. *Educational Assessment*, 24(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10627197.2019.1578169>
- Estaji, M., & Ameri, A. F. (2020). Dynamic assessment and its impact on pre-intermediate and high-intermediate EFL learners' grammar achievement. *Cogent Education*, 7(1), 1-18.
- Es-hagi Sardrood, S. J. (2011). Dynamic assessment in Iranian EFL classrooms: A post-method enquiry. *The Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 47-63.
- Firoozi, T., Razavipour, K., & Ahmadi, A. (2019). The language assessment literacy needs of Iranian EFL teachers with a focus on reformed assessment policies. *Language Testing in Asia*, 9(1), 1-14.
- Fox, J. (2013). Language assessment. In C.A. Chappelle (Ed.). *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-6). Oxford: Blackwell/Wiley.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Transaction.
- Gu, P. Y. (2014). The unbearable lightness of the curriculum: What drives the assessment practices of a teacher of English as a foreign language in a Chinese secondary school? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(3), 286–305.
- Hashemi, M. R., & Babaii, E. (2013). Mixed methods research: Toward new research designs in applied linguistics. *The Modern Language Journal*, 97(4), 828–852. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12049.x>
- Hamilton, S. (2014). Are traditional assessment methods appropriate in contemporary higher education? BPP University.
- Haywood, H. C., & Lidz, S. C. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hessels-Schlatter, C., & Hessels, M. G. (2009). Clarifying some issues in dynamic assessment: Comments on Karpov and Tzurriel. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8(3), 246-251.
- Hidri, S. (2014). Developing and evaluating a dynamic assessment of listening comprehension in an EFL context. *Language Testing in Asia*, 4(4), 1-19.

- Hung, N. V. (2012). A mixed approaches method used to investigate teacher cognition of English language teaching. *English Language Teaching*, 5(11), 161- 180.
- Inbar-Lourie, O. (2013). Guest editorial to the special issue on language assessment literacy. *Language Testing*, 30(3), 301-307.
- Jafary, M. R., Nordin, N., & Mohajeri, R. (2012). The effect of dynamic versus static assessment on syntactic development of Iranian college preparatory EFL learners. *English Language Teaching*, 5(7), 149-157.
- Jane, S. M. (2012). Primary school teachers' conceptions of classroom assessment: A qualitative study. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 3(2), 699- 706.
- James, N. (2016). Using email interviews in qualitative educational research: Creating space to think and time to talk. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(2), 150-163.
- Karimi, M. N., & Shafiee, Z. (2014). Iranian EFL teachers' perceptions of dynamic assessment: Exploring the role of education and length of service. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 143-162. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n8.10>
- Kafshdouz, H. M. (2010). *The impact of dynamic assessment on reading comprehension achievement of Iranian adult learners* (Unpublished master's thesis). Shahid-Beheshti University, Tehran, Iran.
- Kakia, L., & Almasi, A. (2008). *A comparative study of effectiveness's evaluation of qualitative and quantitative assessment methods on learning, anxiety and attitude of primary pupils of Tehran city*. Paper presented at the Formative Assessment National Conference. Khoramabad, Lorestan's Education Organization, Iran.
- Kassahun, D. (2008). Standardization techniques for grade-inflation problems at higher educational institutions of Ethiopia: The case of Addis Ababa. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(1), 33-44.
- Kazemian Sana'ati, M., Khonamri, F, Azizi, M., Molana, K. (2019). Dynamic assessment in developing EFL Learners' depth of vocabulary knowledge through critical reading. *Journal Pendidikan Malaysia*, 44(2), 20-29.
- Kazemian Sana'ati, M. & Khonamri, F (2016). The effect of dynamic assessment on Iranian EFL students' critical reading performance (Kesan Penilaian Dinamik terhadap Penguasaan Pembacaan Kritikal Pelajar EFL Iran). *Jurnal Pendidikan Malaysia (Malaysian Journal of Education)*, 41(2), 115-123.
- Khonamri, F, & Sana'ati, M. K. (2014). The impacts of dynamic assessment and call on critical reading: An interventionist approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 982-989.
- Kirkpatrick, R., & Zang, Y. (2011). The negative influences of exam-oriented education on Chinese high school students: Backwash from classroom to child. *Language Testing in Asia*, 1(3), 1-10.
- Ketabi, S., & Ketabi, S. (2014). Classroom and formative assessment in second/foreign language teaching and learning. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(2), 435-440.
- Kozulin, A., & Garb, E. (2002). Dynamic assessment of EFL text comprehension of at risk students. *School Psychology International*, 23(1), 112-127.
- Kumaravadevelu, B. (2003). Critical language pedagogy: A post-method perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467971X.2003.00317.x>
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169-197.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49-72.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2010). Vygotsky's teaching- assessment dialectic and L2 education: The case for dynamic assessment. *Mind, Culture, and Activity*, 17(4), 312- 330.
- Leung, C. (2007). Dynamic assessment: Assessment for and as teaching? *Language Assessment Quarterly*, 4(3), 257-278. <https://doi.org/10.1080/15434300701481127>
- Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford.
- Lu, A. (2003). *Teachers' beliefs and classroom assessments: A case study of two university instructors of English* (Unpublished master's dissertation). National Taiwan Normal University, Taiwan, ROC.
- Malone, M. E. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329-344.

- Mansory, M. (2016). *EFL teachers' beliefs and attitudes towards English language assessment in a Saudi university's English language institute* (Unpublished doctoral dissertation). University of Exeter, Devon, Penryn, Cornwall, England.
- Mauludin, L. A., Ardianti, T. M., Prasetyo, G., Sefrina, L. R., & Astuti, A. P. (2021). Enhancing students' genre writing skills in an English for specific purposes class: A dynamic assessment approach. *MEXTESOL Journal*, 45(3), 1-12. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=23768
- Missiuna, C., & Samuels, M. T. (1989). Dynamic assessment of preschool children with special needs: Comparison of mediation and instruction. *Remedial and Special Education*, 10(2), 53-60.
- Mohammadi, S., Babaii, E., & Hashemi, M. (2020). Examining Iranian EFL teachers' perceptions regarding the importance and application of dynamic assessment. *Foreign Language Research Journal*, 9(4), 1305-1338. <https://doi.org/10.22059/jflr.2019.264775.544>
- Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90(1), 48- 66.
- Munoz, A. P., Palacia, M., & Escobar, L. (2012). Teachers' beliefs about assessment in an EFL context in Colombia. *Profile*, 14(1), 143- 158.
- Nazari, B. (2012). Teach-to-test instruction of dynamic assessment: A critical overview. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(4), 56-68.
- Nazari, A. (2017). Dynamic assessment in higher education English language classes: A lecturer perspective. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 7(1), 100-118.
- Norton, L., Harrington, K., Norton, B., & Shannon, L. (2006). *Challenging traditional forms of assessment: University teachers' views on examinations*. Paper presented at the 3rd ISSOTL Conference, Washington.
- Oh, H. S. (2006). *An analysis on the performative evaluations of primary school English* (Unpublished master's thesis). Daegu National University of Education, Daegu, Korea.
- Önalın, O., & Karagül, A. E. (2018). A study on Turkish EFL teachers' beliefs about assessment and its different uses in teaching English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 190-201.
- Poehner, M. E. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *Modern Language Journal*, 91(3), 323-340.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Berlin: Springer Publishing.
- Porahmadi, M. (2008). *Assessment instruments characteristics and information gathering at formative assessment*. Paper presented at the Formative Assessment National Conference, Lorestan's Education Organization, Iran.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method—Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Quilter, S. M. (1999). Assessment literacy for teachers: Making a case for the study of test validity. *The Teacher Educator*, 34(4), 235-243.
- Rahmati, T., Sadeghi, K., & Ghaderi, F. (2019). English language teachers' vision and motivation: Possible selves and activity theory perspectives. *RELC Journal*, 50(3), 457-474.
- Razavipour, K., & Rezagah, K. (2018). Language assessment in the new English curriculum in Iran: Managerial, institutional, and professional barriers. *Language Testing in Asia*, 8(1), 1–18.
- Rea-Dickins, P. (2008). Classroom-based language assessment. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Language testing and assessment* (pp. 255-270). New York: Springer and Business Media LLC.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). New York: Macmillan.
- Rogers, W. T., Cheng, L., & Hu, H. (2007). ESL/EFL instructors' beliefs about assessment and evaluation. *Canadian and International Education*, 36(1), 39- 61.
- Sadeghi, K., & Jabbarnejad, L. (2012). An evaluation of EFL program objectives at tertiary level in Iran. *Asean Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AJTLHE)*, 4(2), 1-16.
- Safdari, M., & Fathi, J. (2020). Investigating the role of dynamic assessment on speaking accuracy and fluency of pre-intermediate EFL learners. *Cogent Education*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1818924>

- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-327.
- Schafer, W. D. (1993). Assessment literacy for teachers. *Theory into Practice*, 32(2), 118-126.
- Shepard, L. A. (2000). The role of classroom assessment in teaching and learning. Retrieved from <https://nepc.colorado.edu/publication/role-classroom-assessment-teaching-and-learning>
- Taherdoost, H. (2016). Validity and reliability of the research instrument; How to test the validation of a questionnaire/survey in a research. How to test the validation of a questionnaire/survey in a research. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, 5(3), 28-36.
- Teo, A. K. (2012). Effects of dynamic assessment on college EFL learners' reading skills. *The Journal of Asia TEFL*, 9(1), 57-94.
- Tierney, R. D. (2006). Changing practices: Influences on classroom assessment. *Assessment in Education*, 13(3), 239-264.
- Troudi, S., Coombe, C., & Al-Hamli, M. (2009). EFL teachers' views of English language assessment in higher education in the United Arab Emirates and Kuwait. *TESOL Quarterly*, 43(3), 546-555.
- Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41-63.
- Wang, T. H. (2010). Web-based dynamic assessment: Taking assessment as teaching and learning strategy for improving students' e-learning effectiveness. *Computers & Education*, 54(4), 1157-1166.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xu, Y., & Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: A narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience. *TESOL Quarterly*, 43(3), 492-513.
- Yin, M. (2010). Understanding classroom language assessment through teacher thinking research. *Language Assessment Quarterly*, 7(2), 175-194.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.
- Zolfaghari, F., & Ahmadi, A. (2016). Assessment literacy components across subject matters. *Cogent Education*, 3(1), 1-16.

Appendix A: Questionnaire of Teacher's Perceptions of Dynamic Assessment

Dear Respondent,

This questionnaire tries to find out your beliefs and practices about dynamic assessment (DA). Your answers to the questions are very valuable and important. Please answer each question based on your own personal situations. Your answers will remain anonymous, and any personal data will be kept confidential. Thank you for your cooperation and assistance.

Part A. Background Information (Please mark your answer in the appropriate box.)

1. Gender: 1. Male 2. Female
2. Age: 1.21- 30 2. 31- 40 3.41- 50
3. Educational background (Please indicate the highest education level completed):
 1. Master degree 2. Doctorate 3. PhD student
4. Major: 1. TEFL 2. English Literature 3. English Translation 4. Linguistic
5. English teaching experience:
 1. 2-5 years 2. 6-10 years 3. More than 11 years
6. The level you are teaching:
 1. Pre-advance 2. Advanced 3. All the above levels
7. Context of teaching:
 1. University 2. Language institutes

Part B. Familiarity of Iranian EFL Teachers with Dynamic Assessment

	<i>Highly Familiar</i>	<i>Familiar</i>	<i>Unfamiliar</i>
8. How familiar are you with the theoretical aspects of DA?			
9. How familiar are you with the procedural aspects of DA?			

Part C. Iranian EFL Teachers' Perceptions of Dynamic Assessment Practicality in EFL Classrooms

<i>No</i>	<i>The degree of DA practicality in Your classrooms</i>	<i>Very Difficult</i>	<i>Difficult</i>	<i>No idea</i>	<i>Easy</i>	<i>Very easy</i>
10	The application of pretest-teach-posttest model					
11	Identifying every student's ability level of English before teaching					
12	Identifying every student's needs, goals, and learning problems before teaching					
13	Preparing graduated (easy-to difficult) activities and tasks before teaching					
14	Providing implicit-to-explicit standardized feedback					
15	Recording the amount and kind of feedback (assistance) needed for every individual student					
16	Getting continuous feedback about students' progress					
17	Adapting teaching to the students' responsiveness					
18	Managing the time to interact and work with every individual student					
19	Managing the time to integrate teaching with assessment					
20	Managing the available resources such as pair-work, group work, presentation, and portfolio to have students help each other					
21	Utilizing the computer-assisted instruction and other technological tools in scaffolding students.					
22	Determining students' learning potential					
23	Administering several tests to measure students' ability to extend their knowledge and skills to new situations					
24	Passing or failing students on the basis of the DA results					
25	Replacing the current practice of static tests with DA					

Appendix B: Interview Questions

Dear Respondent,

We conducted a study to investigate the familiarity with Dynamic Assessment (DA) by Iranian EFL teachers (MA, and PhD students and graduates) working in two settings (e.g., language institutes and universities). We were also interested in finding out their attitudes toward practicality of DA in the two settings. The results of the t-tests revealed no statistically significant difference between the two groups of teachers in terms of their familiarity with DA. Moreover, there was no significant difference between the teachers' attitudes toward the practicality of DA in their contexts. We would like to know your expert opinion about these findings, that is,

1) Why do you think Iranian EFL teachers working in the two settings are similarly familiar with DA?

2) And why do you think that they largely tend to view the application of DA impractical in their settings?

Thank you so much for your cooperation.

The Effect of Direct Oral Corrective Feedback on Motivation to Speak and Speaking Accuracy of EFL Learners

Hadi Hamidi¹, Danial Babajani Azizi², Mohammad Kazemian³

¹ *Iran University of Medical Sciences, Tehran, Iran*

E-mail: Hamidi.tefl@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5876-4191>

² *Khazar Institute of Higher Education, Mahmoudabad, Iran*

E-mail: danialbabajani@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7205-4417>

³ *Guilan University of Medical Sciences, Rasht, Iran*

E-mail: m_kazemiansanati@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1517-1174>

DOI: 10.26907/esd.17.3.05

EDN: BPGKSB

Submitted: 30 November 2021; Accepted: 1 February 2022

Abstract

Considering the significance of corrective feedback to improve language learners' speaking performance, the current study aimed to examine the impact of direct oral corrective feedback on speaking accuracy and motivation to speak of Iranian EFL learners. To this end, 46 EFL learners who were preparing themselves for the IELTS exam, both male and female, were invited to participate in this study. Having homogenized the participants through the Oxford Placement Test, the researchers divided them into one experimental and one control group. As to the pretest, a valid IELTS speaking test and a motivation to speak questionnaire were administered to both groups in order to measure the learners' speaking ability and motivation to speak level. The experimental group received direct oral corrective feedback on their speaking performance for 15 sessions. The control group did not receive any special kind of corrective feedback. A posttest, equivalent to the pretest, was administered after the end of the treatment sessions to both groups to find whether direct oral corrective feedback affected the learners' speaking accuracy and motivation to speak. The results of statistical data analysis indicated that the experimental group significantly outperformed the control group on both speaking accuracy, and motivation to speak. Pedagogical implications are suggested to language teachers and teacher trainers.

Keywords: Iranian EFL learners, motivation to speak, oral corrective feedback, speaking accuracy.

Влияние прямой устной корректирующей обратной связи на мотивацию к говорению и грамотность речи студентов, изучающих английский язык как иностранный

Хади Хамиди¹, Даниал Бабаджани Азизи², Мохаммад Каземиан³

¹ *Иранский университет медицинских наук, Тегеран, Иран*

E-mail: Hamidi.tefl@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5876-4191>

² *Хазарский институт высшего образования, Махмудабад, Иран*

E-mail: danielbabajani@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7205-4417>

³ *Гилянский университет медицинских наук, Рафт, Иран*

E-mail: m_kazemiansanati@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1517-1174>

DOI: 10.26907/esd.17.3.05

EDN: BPGKSB

Дата поступления: 30 ноября 2021; Дата принятия в печать: 1 февраля 2022

Аннотация

Учитывая важность корректирующей обратной связи в речевом развитии студентов, изучающих иностранный язык, целью настоящего исследования было определить влияние прямой устной корректирующей обратной связи на грамотность речи иранских студентов, изучающих английский язык (EFL), и их мотивацию к говорению. Для участия в данном исследовании были приглашены 46 студентов, которые готовились к сдаче экзамена IELTS. По результатам теста (Oxford Placement Test) участники были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. На этапе предварительного тестирования участникам обеих групп было необходимо сдать устную часть теста IELTS и заполнить анкету для определения их мотивации к говорению. Студенты экспериментальной группы получали прямую устную корректирующую связь на протяжении 15 уроков – участники контрольной группы не имели такой возможности. В конце курса обучения был проведен пост-тест, чтобы определить влияние прямой устной корректирующей обратной связи на грамотность устной речи студентов и их мотивацию к говорению. Результаты статистического анализа показали, что баллы участников экспериментальной группы были выше, чем у студентов контрольной группы, как за правильность устного выступления, так и за мотивацию к говорению. По результатам исследования преподавателям английского языка и методистам предложены педагогические рекомендации.

Ключевые слова: иранские студенты, изучающие английский язык как иностранный, мотивация к говорению, устная корректирующая обратная связь, грамотность устной речи.

Introduction

Error correction is one of the key factors influencing language learners' accurate production. Corrective feedback (CF), in general, has been extensively researched and proved to be beneficial in the process of language acquisition (Ellis, 2009; Hyland, 2003; Montazeri & Salimi, 2019; Tang & Liu, 2018). According to Ellis (2016), how teachers correct second language (L2) students has attracted enormous interest from researchers and specialists. Dealing with L2 learners' errors has always been one of the major concerns of EFL and ESL practitioners (Keshavarz, 2015).

This concern has been addressed by ELT methodologists and SLA researchers alike. According to Keshavarz (2015), while it has become common for teachers to allow the students to make mistakes, knowing about a functional model of CF and its effect on the certain area of language learning seems to be necessary. In giving feedback, the teacher normally commends the learners for their correct or appropriate linguistic production (Harmer, 2001; Nunan, 1991; Ur, 2012) or directly/indirectly indicates to the learners that their utterance (oral or written) has been incorrect (Leeman, 2007; Loewen, 2012). What has come to be known as CF is, in fact, related to the latter approach.

Speaking skills cannot be overlooked due to their importance (Celce-Murcia, 2001). Language learners need to speak in order to establish communication, be it in the classroom or outside, with native English speakers. Thus, EFL/ESL teachers make an effort to develop listening, speaking, and pronunciation skills in their students. Goh and Burns (2012) supported this idea by mentioning that language acquisition can be eased up through speaking. Besides, it helps second language learners develop in academic activities. Some studies have investigated whether direct corrective feedback (DCF) has any impact on speaking and writing skills (Eslami, 2014; Hosseiny, 2014; Stefanou & Revesz, 2015).

In his study, Kumar (2013) emphasized the importance of teaching speaking skills in the classroom. Focusing on accuracy, he made suggestions for practical communication, preparing a framework, keeping the demand in mind, encouraging error correction to promote speaking skills among learners. The study by Askari and Langroudi (2014) framed Ur's (2009) model to investigate its impact on Iranian EFL learners' accuracy in speaking ability. The result of their study supported Ur's model which underlined that both mechanical and communicative practices would linearly improve learners' accuracy and ease of communication. The results of the studies seem to provide a clear picture of the impact of CF types. This way, some of them were effective, but others were of no effect. While the studies undertaken in second and foreign language acquisition have mostly addressed the general construct of motivation (Alsolami, 2021; Hamidun, et. al., 2012; Zhao, 2015), they did not focus on traditional macro skills such as reading, listening, writing, and speaking. It can be expected that motivation can help master each of these skills. Drawing on the significance of speaking skills, we highlight the necessity to boost learners' motivation towards enhancing this skill.

Corrective feedback is one of the diverse aspects in teachers' language repertoire which assists students in language learning process in the classroom (Ellis, 2012). Several authors (Ansarin & Chehrzad, 2015; Hoseini Fatemi & Harati, 2014; Salimi, 2015; Sato & Lyster, 2012) have examined the effects of different CF types on EFL learners' speaking accuracy. Few other studies have been conducted to examine the effect of oral corrective feedback (OCF) on students' motivation to speak. However, to the best of our knowledge, no study has been carried out to simultaneously find the effect of OCF on the motivation to speak and speaking accuracy in IELTS preparatory classes. Therefore, considering the significance of oral feedback, the current research set out to investigate the issue.

Literature Review

Motivation and Corrective Feedback

The feedback that learners receive from their teachers and instructors can be positive or neutral (Brown, 2007), assisting them to find what was not linguistically correct (Nassaji, 2017). Sociocultural theory (SCT) provides support for CF as it helps to scaffold learning in social interaction and supports the subsequent internalization of new linguistic forms (Aljaafreh & Lantolf, 1994). According to SCT, no single preferable type of CF exists; rather, the feedback requires to be 'graduated' so that the learner could be provided with

the minimal level of aid required to correct the mistake. It was suggested that accurate speakers “do not make mistakes in grammar, vocabulary or pronunciation” (Baker & Westrup, 2003, p.7).

Lacking accuracy means using incorrect grammatical structures and unsuitable vocabulary, mispronouncing words. In particular, a correct use of grammar, proper articulation, and appropriate use of words in the right context are the main features of an accurate speaker. To put it differently, accuracy is defined as the ability to use words appropriately in terms of grammar and phonology (Celce-Murcia, 2001). It involves the production of language making no mistakes. It is also associated with precision during the speech. In accuracy, speakers have to be rigorous when they use different aspects of language, especially grammar, vocabulary, and pronunciation. In short, accuracy has to do with the correct use of grammar, syntax, phonology, and semantics.

According to Oxford and Shearin (1994), motivation is a deciding factor in learners' success in developing L2 skills, and it determines their active engagement in L2 learning. From Piagetian point of view, motivation is built-in and an inner driving force which helps learners to develop their mental structures in a way that it becomes more complex and differentiated from others. Indeed, Dornyei and Ushioda (2011) lately propose that motivation cannot be studied discretely, but it is best viewed within a broader complex dynamic systems perspective on L2 learning (Dornyei, 2009; Dornyei & Ushioda, 2009; Dornyei & Ushioda, 2011).

There is a difference between orientation and motivation in the area of language learning. The former is a series of reasons to learn language and the latter is referred to as an integration of the learners' attitudes, desires, and willingness to make attempts to learn L2 (Richards & Schmidt, 2010). Motivation has consistently shown itself to be a powerful predictor of L2 learning success.

Several studies have been conducted on the effect of feedback on speaking in general and speaking accuracy in particular (e.g., Baleghizadeh & Oladrostam, 2010; Farrokhi et al., 2017; Nhac, 2021). A few of these studies examined motivation in speaking. For example, Montazeri and Salimi (2019) examined whether motivation to speak (MTS) and willingness to communicate (WTC) are affected by oral metalinguistic CF in the setting of Iranian second language learning. In their research, the control group received regular instructions, while an experimental group was given metalinguistic corrective feedback (MCF). The data were collected through two questionnaires: MTS and WTC. The results revealed that MCF significantly affected both MTS and WTC scores in the experimental group.

García and Martínez (2018) examined the profits of delayed teacher CF on students' oral production. While focusing on phonological errors, their study's purpose was to delineate if specific teacher CF strategy make the learners self-correct. The analysis revealed students' awareness regarding how they take advantage of self- and peer-correction once they are preparing for oral assignments. Rahnama et al. (2020) investigated the effect of OCF on the speaking accuracy and complexity in 66 Iranian EFL learners from a language institute in Iran. The results of their study, analyzed through a Mann-Whitney U Test, showed that the complexity and accuracy of the participants in the experimental group significantly improved.

Studying the effects of different CF conditions on Iranian EFL learners' accuracy in speaking, Farrokhi et al. (2017) selected four groups randomly as the control, delayed explicit MCF, extensive recast, and intensive recast. The groups participated in spoken reproduction tasks for six sessions and their errors were treated differently. The researchers transcribed the data and coded them for accuracy. Their findings showed that

the different CF conditions did not have significant effects on the number of error free analysis of speech units, as an index of the spoken accuracy.

Imroatus (2016) carried out a study to find the effect of CF on the speaking performance of students. The study was designed as a classroom-based observation with the sample of 30 students and one speaking lecturer at the English Department of Bantara Sukoharjo University. Data were gathered through observation and interview. The results indicated that feedback, especially recast, led to better speaking performance of the students.

In another study, Leyla (2016) aimed at finding out the impact of teachers' CF on EFL students' motivation. The research results suggested that teachers' CF positively affected EFL learners' motivation.

The literature review indicates that motivation in general is much worked on in terms of CF (e.g., Mehregan & Jafari Seresht, 2014; Zedan, 2021). Thus, MTS was selected as a unique domain in this particular study. In addition, since research, if any, has been carried out as to the effect of OCF on MTS and speaking accuracy among prospective candidates of IELTS, the present study aims to delve more deeply into the problem and find whether learners would benefit from the feedback they receive on the part of the teacher. The following research questions were, therefore, formulated for this study:

1. Does oral corrective feedback have any statistically significant effect on speaking accuracy of Iranian EFL learners who are preparing for the IELTS exam?
2. Does oral corrective feedback have any statistically significant effect on MTS of Iranian EFL learners who are preparing themselves for the IELTS exam?

Method

Design

The present study's design was quasi-experimental using nonrandomized control group, pretest-posttest since intact groups were employed and random assignment was not applied (Ary et al., 2014). There was one control and one experimental group; each received a pretest and a posttest for both MTS and speaking accuracy.

Participants

The students of two IELTS preparation classes, each of which consisted of 23 students, were selected as the participants of the present study. Their age ranged from 17 to 30. The students were both male and female studying English at least for five years. The participants were chosen based on simple random sampling, "in which all participants had an equal chance of being included in the population" (Ary et al., 2014, p. 163) from Poya-Simin language institute in Qa'emshahr, Mazandaran, Iran. The researchers clarified the terms of the research, and informed oral consent was obtained from the participants.

Raters

Two IELTS instructors scored the speaking accuracy of the participants. One of the raters was a Ph.D. holder majoring in TEFL, and the other one was an M.A. graduate in TEFL both of whom were certified IELTS teachers trained by International Development Program of Australian Universities and Colleges (known as IDP). In order to check the inter-rater reliability in this study, a pilot scoring session was done before the start of the current study, the aim of which was to find whether there was scoring agreement between two raters who assessed the speaking accuracy of the members. IDP certified IELTS mock test examiners only scored the speaking accuracy of the participants before the main study. The participants of this pilot scoring session, who were selected based on simple random sampling, were 20 students from among the participants of the current research.

Table 1. The Inter-Rater Reliability for the Two Raters in a Pilot Scoring Session

<i>N of Raters</i>	<i>N of Participants</i>	<i>Inter-rater Correlation</i>	<i>Sig</i>
2	20	.899	.000

The table 1 shows the result of the inter-rater reliability test between the two raters in a pilot scoring session. As it can be seen, there was a perfect agreement, based on Landis and Koch's (1977) classification, between the two raters of the research, $r = .89$, $P < .05$.

Instruments

Oxford Placement Test

The Oxford Placement Test (OPT) was primarily used in order to measure the participants' level of general English language proficiency and ensure their homogeneity. To conduct placement and student screening through tests, it is both easy and ideal to administer (Azizi, et al., 2022). The test consists of 60 items in the form of multiple-choice questions. Students were to choose the correct answers from among the alternatives. The required time to complete the test was 30 minutes. The reliability of the OPT has been reported by many ELT researchers (e.g., Hamidi, 2015). The reliability of the OPT was also checked in the present study, with the Cronbach's Alpha being .87, which demonstrates a high reliability index.

IELTS band descriptors

As the focus of the present study was the students' speaking skills, face-to-face interviews were conducted to measure the participants' speaking proficiency. In order to gather the data, some speaking topics from Cambridge English IELTS books were administered both as the pretest and posttest because the books are internationally well-known to IELTS candidates. Each participant was rated by two different raters before and after the treatment sessions. The raters used IELTS Speaking Band Descriptors (public version) during the rating process as a standard instrument.

Motivation to speak (MTS) questionnaire

Motivation to speak questionnaire was first developed by Montazeri and Salimi (2019), and was adopted for this research. The instrument was shown to have a high reliability index ($r = .84$), which was used to collect data on motivation to speak. It is a Likert-scale questionnaire consisting of 40 items in English language; each item has 6 ordinal options from never to always. The questionnaire takes about 20 minutes to complete.

Procedure

Based on the OPT scores, 46 out of 97 participants were selected for this study as they were matched on their English proficiency scores. This continuum of scores is operationally regarded as the advanced level of language proficiency based on the guidelines of the OPT. Finally, the participants were divided into control and experimental groups through simple random sampling.

Having obtained the language center's agreement to conduct the study, the trainer of the course was apprised of the purpose of the study and data collection procedure. Next, the researchers assessed the participants' speaking performance in face-to-face interviews at the beginning of the study before the start of the experiment. The scores were recorded as the pretest speaking scores. The participants were also given the MTS

questionnaire, adopted from Montazeri (2019), to assess their pretest MTS level. Since the items of the instrument were in English, the teacher was present while the students were filling out the questionnaire. If they had a problem or did not understand an item, they were allowed to ask their teacher for the clarification or purpose behind the item. This process continued until the teacher made sure all the respondents could answer the items without ambiguity. Then, the teacher provided the students with the direct oral corrective feedback (DOCF) in the experimental group which was held for 15 sessions with the researchers' observation.

At the beginning of each session, some of the students presented a lecture on a specific theme mostly relevant to IELTS speaking topics. Then, they reproduced a short story. The next section was dedicated to cue cards and discussion of the IELTS speaking test; the instructor asked them to respond to the items inserted in the cards. The learners were provided with DOCF by the instructor while speaking. DCF requires providing the correct form of the erroneous form (Ellis, 2008). Ferris (2006) pointed out that DCF takes various forms such as crossing out the unnecessary word, phrase, or morpheme, inserting a missing form or morpheme, and providing the correct form. Among the alternatives stated by Ferris (2006), the last one was adopted in the current study. The example is presented below (for further examples refer to Appendix A).

Student: The movie is inspired from a book.

Teacher: by a book

Student: OK. The movie is inspired by a book.

Following the corrective feedback, the participants were expected to engage in an active student response, repeating the correct sentence. This process was repeated for subsequent treatment sessions. This process was true for the control group as well, except for not delivering DOCF. Finally, the motivation questionnaire and speaking part of the IELTS exam were administered as posttests.

Results

The current study aimed at investigating the effect of DOCF on speaking accuracy of Iranian EFL learners and, secondly, the effect of this type of CF on the MTS of the learners.

The first research question of this study investigated whether there was any statistically significant difference in speaking accuracy between Iranian EFL learners who received DOCF and those who did not receive DOCF. Before answering the first research question, the two groups were compared on their pretest speaking accuracy scores in order to check whether there was any initial difference. The descriptive statistics of the two groups are presented in Table 2.

Table 2. Descriptive Statistics for the Speaking Accuracy Pretest of the Control and Experimental Groups

<i>Groups</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Variance</i>
Control group	23	5.00	6.50	5.71	.56	.31
Experimental group	23	5.00	6.50	5.54	.52	.27
Valid N (listwise)	23					

The mean and standard deviation (SD) of the control group were larger than the mean and SD of the experimental group at the beginning of the treatment. Table 3 shows whether this initial difference was statistically significant.

Table 3. The Result of the Mann-Whitney U Test for the Speaking Accuracy Pretest of the Control and the Experimental Groups

	<i>Pretest_Accuracy</i>
Mann-Whitney U	218.00
Wilcoxon W	494.00
Z	-1.06
Asymp. Sig. (2-tailed)	.288

As Table 3 shows, the two groups were homogeneous in terms of speaking accuracy before the treatment stage, $U = 218, P > .05$. In the next step, the posttest scores on speaking accuracy of the control and the experimental groups were compared. The descriptive statistics of the two groups are shown in Table 4.

Table 4. The Descriptive Statistics for the Speaking Accuracy Posttest of the Control and the Experimental groups

<i>Groups</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Variance</i>
Control group	23	5.00	7.00	5.91	.66	.44
Experimental group	23	5.00	8.00	6.34	.69	.48
Valid N (listwise)	23					

The mean score of the control group is lower than the mean of the experimental group, and, conversely, the SD of the experimental group is larger than the SD of the control group.

Table 5. The Result of the Mann-Whitney U Test for the Comparison of the Speaking Accuracy Posttest Scores

	<i>Posttest_Accuracy</i>
Mann-Whitney U	176.50
Wilcoxon W	452.50
Z	-1.97
Asymp. Sig. (2-tailed)	.046

Table 5 indicates that there was a significant difference between the experimental and control groups regarding the speaking accuracy, $U = 176.50, P < .05$, meaning that the experimental group outperformed the control group.

The second research question of this study investigated whether there was any statistically significant difference in MTS between Iranian EFL learners who received DOCF and those who did not.

Before answering the second research question, the two groups were compared on their pretest scores on motivation to speak in order to prove their homogeneity. The descriptive statistics of the two groups are shown in Table 6.

Table 6. The Descriptive Statistics for the MTS Pretest of Control and Experimental Groups

	Groups	N	Mean	SD	Std. Error Mean
Pretest_MTS	Control	23	139.04	10.18	2.12
	Experimental	23	136.09	10.32	2.15

The mean score of the control group was more than that of the experimental group in the pretest.

Table 7. The Result of the Independent-Samples T-Test for the Motivation to Speak Pretest Comparison of the Control and the Experimental Groups

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Pretest_MTS	Equal variances assumed	.092	.763	.690	44	.494	2.08	3.02
	Equal variances not assumed			.690	43.99	.494	2.08	3.02

As Table 8 illustrates, the two groups were homogeneous in terms of motivation to speak before the treatment began, $t(44) = .690, P > .05$. In the next step, the posttest scores on motivation to speak of the control and the experimental groups were compared. The descriptive statistics of the two groups are shown in Table 8.

Table 8. The Descriptive Statistics for the Motivation to Speak Posttest Scores of the Control and Experimental Groups

Groups	N	Min	Max	Mean	SD	Variance
Control group	23	122	157	139.21	9.21	84.99
Experimental group	23	152	197	181.47	14.51	210.71
Valid N (listwise)	23					

The mean and SD of the experimental group were higher than the mean and SD of the control group.

Table 9. The Result of the Mann-Whitney U Test for the Comparison of the Motivation to Speak Posttest Scores

	Posttest_MTS
Mann-Whitney U	4.50
Wilcoxon W	280.50
Z	-5.71
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

According to the results presented in Table 9, the experimental and control groups differed significantly on the posttest of the MTS, $U = 4.50, P < .05$. The experimental

group was found to perform better than the control group; hence, there was a statistically significant difference in MTS between Iranian EFL learners who received DOCF and that of those who did not.

Discussion

The primary purpose of the current study was to explore the effect of DOCF on speaking accuracy and MTS of Iranian EFL learners preparing for the IELTS exam. The results showed that DOCF had a statistically significant effect on improving the speaking accuracy of the learners in the experimental group.

This finding is in line with that of Imroatus (2016), who showed that CF leads to the better speaking performance of students. The findings also support the findings in Rahnama and colleagues' (2020) study where it was found that the speaking accuracy of the learners who received OCF significantly improved. A possible justification for that would be when errors are appropriately corrected, learners show fewer erroneous forms, thereby performing more accurately, especially in the short run.

It is worth mentioning that not all learners might welcome immediate correction while trying to orally answer a question or express an opinion on a certain issue, yet the results of the present research indicated that students benefit from the oral correction. However, the findings contrast with those of Farrokhi et al. (2017) who found that speaking accuracy could not be significantly improved by receiving CF such as recast and explicit correction. This controversy could be supported by the fact that, apart from the correction itself, the role of the person who corrects the learners is of utmost significance since students might respond differently to different instructors. The result of the second question indicated that those who received DOCF were statistically more motivated to speak in classes. In line with the findings of this study, Leyla (2016) suggested that teachers' CF positively affected EFL learners' motivation in general.

The findings of the current study are in accordance with those of Montazeri and Salimi (2019) who, investigating the effect of CF in speaking classes, concluded that IELTS learners would become more motivated and willing to speak when they are corrected. In contrast to the findings of the current study, Rahimi and Dastjerdi (2012) found that immediate correction had no positive effect on speaking accuracy, but delayed correction was found to be significantly more useful. This controversy can be justified by the fact that their participants were EFL students at a language school who usually focus on the main language skills without aiming to prepare for sophisticated language exams. The participants of the current study, however, were IELTS prospective candidates in preparatory test classes. These students need to prepare for the test in a short period, justifying the reason why they welcome immediate correction.

It should be noted that improper correction type might sometimes hamper the flow of speaking and demotivate learners (Gumbaridze, 2013), causing them to be less willing to perform orally; however, timely and appropriate correction, as shown in this study, would be conducive to showing more motivation to engage in speaking. This would be supported by the idea that when accurate feedback type is selected and used by the instructor and errors are suitably corrected, learners would demonstrate fewer linguistically problematic forms, witnessing themselves make gradual progress.

Thus, when learners find themselves making fewer errors each time, they might become more willing to express themselves orally and participate in oral communication. Moreover, we should consider the fact that IELTS applicants need to prepare for the exam in a short period, and their ultimate goal is to reach a desired level of proficiency. Therefore, they respond positively to the appropriate feedback that they believe might help them in language learning. From among the different types of feedback frequently

used in language education studies, the focus of this study was on direct, immediate feedback presented orally, and the results confirm its merits. Nonetheless, care should be taken that the type of feedback and how that feedback is implemented plays a key role in increasing speaking motivation and accuracy.

Conclusions

The present study was conducted to investigate if DOCF could have any effect on MTS and speaking accuracy of Iranian EFL learners. The results of the data analysis indicated that the experimental group, which received DOCF from the teacher, significantly outperformed the control group in both speaking accuracy and MTS. Therefore, it is concluded that the implementation of DOCF in English language learning classes, if done correctly, will add to the motivation of students to express themselves and involve in speaking tasks.

It is also concluded that when receiving feedback, students might make up for their mistakes, and focusing on the production of correct grammatical structures, their speaking accuracy might improve. Thus, there seems to be a mutual effect between speaking accuracy and MTS. That is, more motivated students will produce more error-free sentences, and those students who have better accuracy, will become more willing to perform orally. This can have pedagogical implications for language teachers, especially IELTS speaking trainers, in that, by providing students with appropriate feedback as to their problems in speaking, they can expect their students to reach their desired speaking level more quickly.

Since it was hypothesized that speaking accuracy and MTS can be correlated, it is suggested that future studies be carried out investigating the relationship between these two variables. The findings of the present research have implications for teacher trainers, as well. Those who provide teacher training classes for IELTS instructors should consider that error correction, especially DOCF, is an indispensable part of the training.

Speaking skill instructors need to be trained how and when to use correction. First they should be aware of the different types of OCF such as explicit correction, metalinguistic, and recast. Second, they should be trained to use correction in a way that does not impede the flow of students' speech. The progress of speaking, in terms of both motivation and accuracy, should not be hampered by frequent correction on the part of instructors.

Considering the importance of different types of feedbacks and their possible roles in speaking motivation and accuracy, we suggest future studies be carried out comparing the effects of different feedback types and the dependent variables; different types of feedback can be implemented on the same dependent variable with the mediating role of gender and cognitive/perceptual styles. The limitations of the study are acknowledged. Initially, delayed posttest was not administered to explore the long-term effects of DOCF on speaking accuracy and MTS because of logistical constraints. Secondly, the present study utilized two intact classes of EFL learners as treatment and control conditions instead of randomly assigning the participants to the experimental and control groups.

References

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone proximal development. *Modern Language Journal*, 78, 465-483. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x>
- Alsolami, T. (2021). The effect of oral corrective feedback (CF) on EFL learners' motivation in communicative classrooms. *Technium Social Sciences Journal*, 19, 644-653.

- Ansarin, A. A., & Chehrazad, M. H. (2015). Differential effects of focused and unfocused recasts on the EFL learners' oral accuracy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), 86-97. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a06>
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Walker, D. A. (2014). *Introduction to research in education* (9 ed.). Hult Rinchart & Wiston.
- Askari, K., & Langroudi, J. (2014). The effectiveness of Ur model in developing Iranian EFL learners' fluency and accuracy in speaking. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 1(1), 75-86.
- Azizi, D. B., Gharanjik, N., & Dehqan, M. (2022). The effects of mobile-mediated explicit and implicit feedback on EFL learners' use of English prepositions. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 8(2), 1-20.
- Baker, J., & Westrup, H. (2003). *Essential speaking skills: A handbook for English language teachers*. Continuum.
- Baleghizadeh, S., & Oladrostam, E. (2010). The effect of mobile assisted language learning (MALL) on grammatical accuracy of EFL students. *MEXTESOL Journal*, 34(2), 77-86.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Longman.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second language or foreign language*. Routledge.
- Dornyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-11). Clevedon. Multilingual Matters. <http://dx.doi.org/10.21832/9781847691293>
- Dornyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and L2 self*. Multilingual Matters.
- Dornyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson Education.
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(3), 3-18. <http://dx.doi.org/10.5070/L2.V1I1.9054>
- Ellis, R. (2016). Oral corrective feedback in L2 classrooms: What we know so far. In H. Nassaji & E. Kartcheva (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, and implications* (pp. 3-18). Routledge.
- Eslami, E. (2014). The effects of direct and indirect corrective feedback techniques on EFL students' writing. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 98, 445-452. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.438>
- Farrokhi, F., Zohrabi, M., & Chehrazad, M. (2017). The effect of the corrective feedback on Iranian EFL learners' speaking accuracy and breakdown fluency. *Journal of Language Horizons*, 1(2), 107-129.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland and F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 83-101). Cambridge University Press.
- García, E. M., & Martínez, V. G. M. (2018). Students' reactions to teacher corrective feedback to oral production: A study on self-correction and autonomy in compulsory EFL University courses. *MEXTESOL Journal*, 42(1), 1-24.
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Gumbaridze, J. (2013). Error correction in EFL speaking classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1660-1663. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.237>
- Hamidi, H. (2015). *Research in applied linguistics*. <http://www.iranelt.com/index.php/introduction-to-research-methods>.
- Hamidun, N., Hashim, S. H. M., & Othman, N. F. (2012). Enhancing students' motivation by providing feedback on writing: The case of international students from Thailand. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 591-594. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2012.V2.179>
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Hoseini Fatemi, A., & Harati, N., A. (2014). The Impact of recast versus prompts on the grammatical accuracy of Iranian EFL learners' speech. *Theory and Practice in Language Studies*, 4, 532-543. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.3.532-543>

- Hosseiny, M. (2014). The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 98, 668-674. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.466>
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System*, 31, 217-230. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00021-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00021-6)
- Imroatus, S. (2016). Oral corrective feedback in speaking class of English department. *LINGUA Jurnal Bahasa Sastra dan Pengajarannya*, 13(1), 87-102. <http://dx.doi.org/10.30957/lingua.v13i1.14>
- Keshavarz, M. H. (2015). *Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage*. Rahnama.
- Kumar, T. J. (2013). Teaching speaking: From fluency to accuracy. *The Journal of English Language Teaching*, 55(6), 16-21.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. <http://dx.doi.org/10.2307/2529310>
- Leeman, L. (2007). Feedback in L2 learning: Responding to errors during practice. In R. M. Dekeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 111-137). Cambridge University Press.
- Loewen, S. (2012). The role of feedback. In S.M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 24-40). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315676968>
- Leyla, A. (2016). *The effectiveness of corrective feedback on motivation to improve students writing performance: The case study of third year EFL students at Biskra University* (Unpublished master's thesis). Mohammed Khieder University of Biskra.
- Mehregan, M., & Jafari Seresht, D. (2014). The role of teacher feedback in enhancing learner self-efficacy and motivation in computer-assisted environments. *MEXTESOL journal*, 38(3), 1-16.
- Montazeri, M., & Salimi, E. A. (2019). Assessing motivation to speak (MTS) and willingness to communicate through metalinguistic corrective feedback. *Learning and Motivation*, 68, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101594>
- Nassaji, H. (2017). The effectiveness of extensive versus intensive recasts for learning L2 grammar. *Mod. Lang. J.*, 101(2), 353-368. <https://doi.org/10.1111/modl.12387>
- Nhac, H. T. (2021). Effect of teachers' corrective feedback on learners' oral accuracy in English speaking lessons. *International Journal of Learning, Teaching, and Educational Research*, 20(10), 313-330. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.10.17>
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Oxford, R. L., & Shearins, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>
- Rahimi, A., & Dastjerdi, H. (2012). Impact of immediate and delayed error correction on EFL learners' oral production: CAF. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 45-54. <https://doi.org/10.5901/mjss.2012.03.01.45>
- Rahnama, M., Ahmadi, A., Razmjoo, S., & Mazandarani, O. (2020). The Effect of Oral Feedback on Iranian EFL Learners' Complexity and Accuracy in Speaking. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 7(1), 105-131. <https://doi.org/10.30479/jmrels.2019.10362.1291>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th). Longman.
- Salimi, A. (2015). The effect of focus on form and task complexity on L2 learners' oral task performance. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(6), 54-62.
- Sato, M., & Lyster, R. (2012). Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development: monitoring, practice and proceduralization. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 591-626. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263112000356>
- Stefanou, C., & Revez, A. (2015). Direct written corrective feedback, learner differences, and the acquisition of second language article use for generic and specific plural reference. *The Modern Language Journal*, 99(2), 263-282. <http://dx.doi.org/10.1111/modl.12212>
- Tang, C., & Liu, Y. T. (2018). Effects of indirect coded corrective feedback with and without short affective teacher comments on L2 writing performance, learner uptake and motivation. *Assessing Writing*, 35, 26-40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2017.12.002>

Ur, P. (2009). *Grammar practice activities* (2nd ed.) Cambridge University Press.

Ur, P. (2012). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.

Zedan, R. (2021). Student feedback as a predictor of learning motivation, academic achievement and classroom climate. *Education and Self-Development*, 16(2), 27-46. [http:// dx.doi.org/10.26907/esd.16.2.03](http://dx.doi.org/10.26907/esd.16.2.03)

Zhao, W. (2015). *Learners' preferences for oral corrective feedback and their effects on second language noticing and learning motivation* (Unpublished doctoral dissertation). McGill University.

Appendix A. Sample of Errors Made by the Participants

No.	Error	Correct Form	Type
1	The movie is inspired from a book.	...by a book	preposition
2	To tell you the truth, I'd rather be independent on my parents.	...be independent of my parents.	preposition
3	I usually take a fast shower	...take a quick shower	collocation
4	When I heard that, I went into tears.	...burst into tears	collocation
5	As my 'professor suggested, I tried to deve'lop a new instrument.	Pro'fessor----de'velop	pronunciation
6	Most peoples don't care what you think.	Most people	Wrong plural
7	University students need to try hardly totry hard	Wrong word choice

Methodological Training of Special Education Teachers in Belarus: State and Development Strategies

Svetlana E. Gaidukevich

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

E-mail: gaidukevich.s@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2264-2592>

DOI: 10.26907/esd.17.3.06

EDN: BRUWPF

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

Abstract

The widespread dissemination of humanitarian ideas, integration and inclusive processes create new challenges for the professional education of special education teachers. The focus is on methodological training, the ability to work with different children, organizational and methodological heterogeneity. A new social order is the methodological competence of a specialist who does not have just knowledge and skills, but experience in effectively solving the pedagogical problems of students with special education needs. The aim of the article is to identify the state of the methodological competence of Belarusian future special education teachers (graduates of higher educational institutions), to see the features of the existing methodological training, to determine the main strategies for increasing its effectiveness at the national level. The leading method is self-assessment of students' state of methodological competence. The study involved 578 students from four Belarusian universities. The article describes the structure and content of future teachers' methodological competence (4th year students) in the context of the ability to implement the educational process in the new conditions of variable educational practice. The research materials allow us to see the problem areas of the existing practice of methodological training in Belarusian universities and to assess the possible directions of its modernization.

Keywords: teacher training, methodological training, methodological competence, special education teacher, higher education curriculum.

Методическая подготовка учителей-дефектологов в Беларуси: состояние и стратегии развития

Светлана Е. Гайдукевич

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,

Минск, Беларусь

E-mail: gaidukevich.s@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2264-2592>

DOI: 10.26907/esd.17.3.06

EDN: BRUWPF

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

Аннотация

Широкое внедрение гуманистических идей, развитие интеграционных и инклюзивных процессов предъявляет новые требования профессиональному образованию учителей-дефектологов. Особое внимание необходимо методической подготовке, формированию умений работать с неоднородными коллективами. Очевиден социальный заказ на компетентного специалиста, обладающего не только знаниями, но и опытом результативного решения педагогических задач в работе с разными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями. Цель исследования – выявить особенности существующей методической

подготовки и основные стратегии повышения ее эффективности на национальном уровне. В исследовании приняли участие 578 студентов четырех белорусских вузов. Ведущий метод – оценка студентами-выпускниками своей методической компетентности. В статье анализируются также структура и содержание методической подготовки учителя-дефектолога, ее способность готовить будущего специалиста к осуществлению образовательного процесса в условиях вариативности. Полученные данные вскрывают проблемы существующей системы методической подготовки в белорусских вузах, а также открывают пути ее модернизации.

Ключевые слова: педагогическое образование, методическая подготовка, методическая компетентность, учитель-дефектолог, учебная программа высшего образования.

Introduction

The updating of the content of professional teacher training based on educational standards of generation 3+ is currently being carried out in the Republic of Belarus. This activity assumes the presence of clear requests and an understanding of the main approaches to the curricula design and teaching materials for the training of special teachers. The introduction of humanitarian ideas, the development of integration and inclusive processes stimulate new challenges to the professional education of special needs teachers. The focus of special attention is methodological preparation, the ability to work with children, heterogeneity in design and methodology (Gaidukevich, 2018; Gladun, 2018). Normative and educational documentation shows that in the Republic of Belarus, the question of preparation of special education teachers in terms of methodology for work in new conditions (especially at the first stage of higher education) is open. Being traditional, as well as focused on working with specific children's deficits, it forms certain competencies and provides pedagogical interaction as an exclusive practice (Gaidukevich, 2018).

Thus, the research problem is associated with the contradiction between the new requirements for the content and quality of special education teachers' methodological activities in a heterogeneous educational environment and the uncertainty of the strategy for updating their professional and methodological education.

Purpose and objectives of the study

The research aim is to identify the state of methodological competence among the Belarusian future special education teachers (graduates of higher educational institutions), to reveal the features of the existing methodological training, to determine the main strategies for increasing its effectiveness at the national level.

Literature review

Teacher education in Belarus is developing in a competence-based approach. The study of methodological training from the standpoint of its effectiveness shifts the emphasis to methodological competence.

Methodological competence as a pedagogical phenomenon is the unity of the general, special, and individual. This study is focused on general and special aspects. The general aspect implies the description and assessment of methodological competence as an integrative characteristic of a person. The special aspect include methodological capabilities of a teacher in the context of various practices of special (including integrated) and inclusive education. Current research studies actively discuss the problem of special education teachers' professional competencies: the requirements for their professional and personal qualities in new educational conditions (Aslaeva, 2011; Bazhukova, 2017; Ryabova & Karpunina, 2016); significant professional competencies for work in integrated and inclusive education (Bazhukova, 2017; Gaidukevich, 2018; Movkebaeva, 2015; Sergeeva, 2016). Methodological competence is also a subject of scientific research:

methodological competences as part of the professional competencies of special education teachers of a narrow subject matter (Gladun, 2016; Yakovleva, 2009); the problem of methodological competence for solving professional problems in a heterogeneous educational environment (Gaidukevich, 2018; Gladun, 2018). Obviously, there is a new social order for a competent specialist who provides pedagogical support to students, taking into account their special educational needs.

In this study, we define methodological competence as an integrative individual professional characteristic, the unity of cognitive, practical and personal experience, the ability to effectively solve various methodological problems based on the special educational needs of students (Gaidukevich, 2020). At the same time, we did not find studies devoted to the problem of teachers' methodological competence, where it is considered as an individual characteristic and an indicator of successful work in a changing educational environment; we did not find data on modern strategies for its development.

Methodology

Research Methods and Techniques

In the research process, the following methods were used: theoretical (analysis, synthesis, generalization); empirical (self-assessment of students' state of methodological competence); mathematical methods (determination of average values, ranking); methods of graphic representation of the results.

Experimental base of the research

The study involved 578 students from four universities of the Republic of Belarus, training special education teachers (Belarusian State Pedagogical University (Minsk), Grodno State University, Vitebsk State University, Mozyr State Pedagogical University): 4th year students (275) who completed methodological training, 2nd year students (303) who started methodological training. The research was conducted in 2018 - 2019.

Research stages

The research was carried out in three stages.

The first stage is a theoretical analysis of scientific approaches to the study of the methodological competence of teachers, the creation of a scale for its assessment. We have identified the structure of methodological competence (cognitive, practical and personal experience), criteria and indicators for its assessment. Three criteria were used (Gaidukevich, 2020): orientation and goal-setting (characterizes cognitive experience, provides the ability to transform a pedagogical situation into a methodological task, find a way to solve it); technology and result (characterizes practical experience, makes it possible to solve a methodological problem); regulation and self-organization (characterizes personal experience, skills of self-organization of individual and professional self-change). To assess methodological competence, a five-level scale was proposed. Each level describes changes in components and skills in the composition of methodological competence: 1 - competence is not formed, components and skills are not presented; 2 - competence is represented only by cognitive experience; 3 - mainly by cognitive experience and occasionally practical experience; 4 - by cognitive, practical experience and episodically personal experience; 5 - by cognitive, practical, and personal experience.

The second stage is associated with the selection of methodological competencies for assessment. The study uses special education teacher's methodological major subject area: three groups of competencies (total 21 competencies). Competencies reveal the main functions of a teacher (designing the educational process, providing normative and methodological support of the educational process, developing an adaptive educational environment) in the context of special and inclusive education, as well as significant

functions of methodological activity (analytical, prognostic, design, constructive) (Gaidukevich, 2019).

At the third stage, students assessed the state of their methodological competence using a rating scale, filled out self-assessment forms, and determined a place on the scale for each competence.

Results

The study showed the students' ideas about the state of their methodological competence. Analysis of the distribution of students' choices according to the rating scale allows obtaining data either for groups of competencies and for each competence.

The state of prospective teachers' methodological competence in relation to groups of competencies is presented in Table 1. 4th year students assess their methodological competence as follows: competence is not formed - 1.7%, formed in the composition of all components (cognitive, practical and personal experience) - 12.6%, has an uneven development of structural components - 85.7%. In the latter case, the choices are divided almost equally: represented mainly by cognitive experience and episodic practical experience - 42.9%, represented by cognitive, practical and episodic personal experience - 42.8%. Thus, 98.3% of graduates' choices indicate the mastery of cognitive experience (the ability to define a methodological problem and find a solution), 55.4% - practical experience (the ability to solve a methodological problem) and only 12.6% - personal experience (the ability to self-organize personal and professional self-change).

Table 1. Self-assessment of methodological competence by future teachers-special educators (4th and 2nd year students)

Methodological competencies (groups)	Students	Distribution of students' opinions on the state of methodological competence according to an assessment scale (%)				
		1	2	3	4	5
Competence in the field of organizing the correctional and educational process	4th year students	1,2	10,1	29,7	47,4	11,6
	2nd year students	10,3	37,9	32,8	14,8	4,2
Competencies in the field of providing normative and methodological support of the educational process	4th year students	2,5	11,4	26,8	42,6	16,7
	2nd year students	16,9	40,5	29,3	10,4	2,9
Competence in the field of creating an adaptive developing educational environment	4th year students	1,5	15,7	34,8	38,4	9,6
	2nd year students	16,1	40,1	27,1	13,0	3,7
Σ Total	4th year students	1,7	12,5	30,4	42,8	12,6
Σ Total	2nd year students	14,4	39,6	29,7	12,7	3,6

The content of the methodological competence of 4th year students was studied using data from the 4th and 5th levels of the assessment scale (there are three components in the competence (cognitive, practical, personal)). The results of self-assessment reveal the following distribution of competencies: the ability to solve pedagogical problems in the field of organizing the correctional and educational process - 59%, in the provision

of normative and methodological support of the educational process - 59.3%, in the field of creating an adaptive developing educational environment - 48%. The ranking of competencies within groups shows that students highly appreciate their ability to analyze pedagogical interaction, determine goals for training sessions, adapt training materials, plan lessons (from 50% to 60% of the choices). At the same time, graduates rate their abilities to determine a strategy of special support for students on a diagnostic basis, to plan the educational process, to select adequate criteria and indicators for assessing students' academic achievements. They admit that they are not ready to select adequate criteria and indicators for assessing students' academic achievements, develop control materials for them, design an adapted educational environment, and organize a workplace for a student. These competencies receive a small number of elections from 30% to 40%.

The content of the competence of 4th year students in the context of the methodological activity functions was also studied using the data of the 4th and 5th levels of the assessment scale. The data are presented in Table 2.

Table 2. Self-assessment of the ability to carry out methodological functions by future special teachers (4th year students)

Methodological competencies (groups)	Competencies associated with significant functions of methodological activities (%)			
	analytical	prognostic	design	constructive
Competence in the field of organizing the correctional and educational process	64,3	53,8	53,4	69,1
Competencies in the field of providing normative and methodological support of the educational process	49,1	45,8	50,7	71,6
Competence in the field of creating an adaptive developing educational environment	62,9	48,7	43,8	40,7

Research data shows that graduates are more confident in their ability to solve constructive and analytical problems. They rate their experience in the field of forecasting and project methodological activity lower (from 27% to 17%). In the context of the methodological competencies groups, the following situation takes place: in the field of organizing the correction and educational process, students assess their constructive and analytical skills most highly; in the field of providing normative and methodological support of the educational process – constructive; in the field of creating an adaptive developing educational environment – analytical.

Comparison of the self-assessment data of 4th and 2nd year students made it possible to assess the dynamics of a positive change in the state of methodological competence during the period of professional training. The result of the comparative study is presented in Figure 1.

The results of the research show that the quality of methodological competence is improving among 4th year students. Most of the respondents (73.2%) are at the 3rd and 4th levels of the rating scale. However, low scores of the 5th level of the rating scale indicate the presence of serious problems with future special education teachers' methodological training.

Thus, future special education teachers do not give a high assessment of the state of their methodological competence. Most university graduates (4th year students) consider their readiness for methodological activity in the new educational environment insufficient.

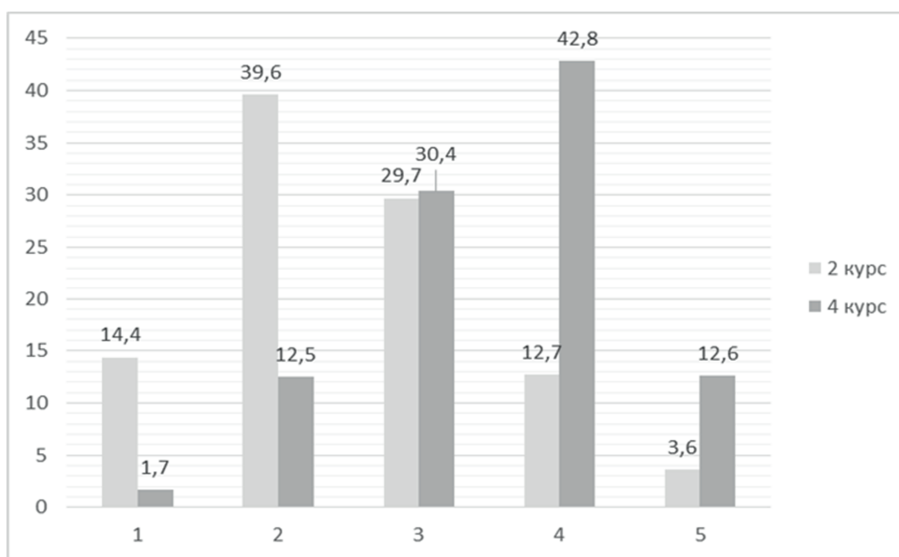


Figure 1. Dynamics of changes in the state of methodological competence among future special education teachers during the period of professional education

Discussions

Data on the state of methodological competence of 2nd and 4th year students make it possible to reveal some of the features of the existing experience in future special education teachers' methodological training.

The main problem is the uneven development of the methodological competence components. The existing training practice actively supports the cognitive experience of students. Students' assessments indicate that they more often formulate a problem, choose a way to solve it (accumulate methodological recipes), rather than implement the solution in practice in a specific educational situation. The process of mastering methodological competence in practice does not affect the development of students' personal structures. Future teachers demonstrate limited attention to personal experience in the methodological sphere; do not consider the ability for personal and professional self-development as a criterion for assessing their competence. They do not systematically analyze their feelings, motives; irregularly assess their methodological activity, the reasons for difficulties; do not set a task of self-change. In such a situation, students are unable to regulate and control the growth (positive changes) of their methodological competence.

The study records significant changes in the structure of methodological competence only for cognitive experience (the ability to analyze the learning situation and find a way to solve a pedagogical problem). This means that methodological training retains traditional features and does not ensure the development of methodological competence as an integrative individual professional characteristic in the interconnection of its structural components. University graduates are often the product of knowledge-based learning.

The content of methodological training is aimed primarily at developing students' ability to organize and implement the educational process (lesson and correctional classes). The focus in the training of future special education teachers is the ability to analyze pedagogical interaction, to determine its purpose, objectives, content (these competencies have the highest ranking positions both in 2nd and 4th courses). At the same time, technological skills: to select and adapt methods and techniques, teaching aids

(including technical ones), to create methodological compositions, taking into account the special educational needs of students, receive less attention (the ranking positions of these competencies are lower). The preparation of future specialists for such types of methodological activities as the development of strategies for pedagogical support of students, considering special educational needs, its long-term and short-term planning looks problematic (these competencies were received by less than 50% of the respondents). The direction of methodological training to provide teachers and parents with up-to-date information about the opportunities and needs of children is in the zone of particular risk (less than 40% of the participants received the ability to create such methodological recommendations). It should be noted that at the university, academic disciplines give priority to analytical and constructive methodological functions and occasionally focus on prognostic and design ones.

Thus, the content of the methodological training also retains its traditional character. It is focused on formal pedagogical interaction, which is based not on the student and their special educational needs, but on special curricula and programs.

Conclusion

Obviously, the existing methodological training does not fully meet the modern needs of educational practice. Methodological education provides the ability of specialists to participate in special education than supports inclusive processes. Future special education teachers do not have sufficient methodological skills, they cannot solve various pedagogical problems in a heterogeneous educational environment on their own. The state of their competence indicates the need for a systematic modernization of methodological training and makes it possible to determine the strategic directions of this activity.

1. Formulate training goals as support for the equal development of cognitive, practical and personal components of competence, its integrity and high functionality; increasing the ability of students not only to successfully perform various pedagogical actions but also to manage their methodological practice, to construct its social and personal meaning in a variable, changing professional context.

2. Design content as competencies, methodological skills to transform pedagogical reality, taking into account students' special educational needs; to ensure its multifunctional characteristics, the ability of teachers to analyze, predict and design in the process of creating a variety of methodological tools.

3. To develop didactic tools and provide conditions for future teachers to accumulate their own methodological experience, the ability to solve real methodological problems in the professional context of special (including integrated) and inclusive education.

The results of the research can be used in the development of theoretical models for special education teachers' methodological training, curricula for the first stage of higher education.

References

- Aslaeva, R. G. (2011). *Conceptual model of training future defectologists in a pedagogical university: monograph*. Ufa: Zdravookhraneniye Bashkortostana.
- Bazhukova, O. A. (2017). Modern realities and prospects of defectologic and inclusive education. *Dagestan State Pedagogical University Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*, 11(4), 48–51.
- Gaidukevich, S. E. (2018). Functional and content characteristic of methodical skills of a teacher-defectologist. *Vesti BSPU – BSPU Bulletin. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology*, 96(2), 22–27.
- Gaidukevich, S. E. (2019). Significant methodological competencies of a teacher-defectologist for work in the conditions of variable educational practice. In N.V. Kryuchkovskaya (Ed.),

- Socialization of the Individual at Different Stages of Age Development: Experience, Problems, Prospects* (pp. 35-39). Grodno: Grodno University Publ. House.
- Gaidukevich, S. E. (2020). Phenomenon of methodical training of speech pathologist teacher in the conditions of diversification of education of people with peculiarities of psycho-physical development. *Vesti BSPU – BSPU Bulletin. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology*, 106(4), 33–37.
- Gladun, L. A. (2016). Characteristics of development of methodological competences of students – future teachers of children with mental disabilities. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 107(3), 93–102.
- Gladun, L. A. (2018). Features of methodological competence and competencies of a special teacher. *Vestnik KGU – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 24(1), 167–171.
- Movkebaeva, Z. A. (2015). Formation of professional competencies among special teachers in the context of modernization of the system of special education. *Vestnik KazNPU – Bulletin of KazNPU. Pedagogical Sciences*, 42(3), 10–13.
- Ryabova, N. V., & Karpunina, O. I. (2016). Preparing teachers for inclusive education. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 205(10), 119–124.
- Sergeeva, A. I. (2016). Modern tendencies of undergraduate defectologists' professional training in a higher education institution. *Vestnik TGPU – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 170(5), 42–46.
- Yakovleva, I. M. (2009). *Formation of professional competence of a teacher-oligophrenopedagogue*. Moscow: Sputnik +.

The State of Professional Development Programme of Specialists in Correction and Development Training Centres regarding the Assessment of Quality Education among Pupils with Severe Multiple Disorders in the Republic of Belarus

Elena A. Lemekh

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

E-mail: vea.68@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2634-7435>

DOI: 10.26907/esd.17.3.07

EDN: BSHOJF

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

Abstract

In 1999, the Republic of Belarus began to educate children with severe multiple disorders (SMD). For this purpose, new special educational institutions – correction and development training centres (CDTC) – were opened across the country. Curricula for preschoolers with SMD appeared only in 2011, and curricula approved by the Ministry of Education of the Republic of Belarus appeared in 2014. Before 2011, teachers were more engaged in the care and supervision of preschoolers with SMD than in the actual educational process. Currently, changes are taking place in preschool education. The education of children with SMD should be built on a competency basis where the formation of their life competencies should play the leading role. The need to assess the quality of such education has emerged, and, consequently, the issue of professional training of specialists of CDTC in this direction. The aim of the article is to determine the possibilities of the system of professional development of teachers of specialized institutions on the issues of quality assessment of education of pupils with severe multiple disorders at the present stage in the Republic of Belarus. The basic methods in the study of this problem were questioning and content analysis. The experimental base of the study is represented by 63 state educational institutions “Centre for Corrective and Developmental Education” (Brest, Vitebsk, Gomel, Grodno, Mogilev, Minsk regions and the city of Minsk, Republic of Belarus), as well as 8 institutions providing professional development of CDTC personnel (Brest, Vitebsk, Gomel, Grodno, Minsk regions, the city of Minsk, Republic of Belarus). The study involved 345 respondents: 334 teachers of CDTC and 11 employees of professional development institutions. The study was conducted in 2020. The article presents the author’s view on assessing the quality of education of preschool children with SMD, highlights the results of the empirical study, and substantiates the possibility of changing the training of teachers of CDTC in the context of professional development institutions. The obtained data allow us to see a holistic picture of the modern system of professional development for special teachers on the problems of assessing the quality of education of preschool children with SMD, which further allows to adjust the training programs of professional development in specialized institutions (Academy of Postgraduate Education, Institutes of Education Development), to include the most popular topics in their content.

Keywords: preschool children, assessment, quality of education, professional development, severe multiple disorders, advanced training, correction and development training centre.

Состояние повышения квалификации специалистов Центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации в вопросах оценки качества образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями в Республике Беларусь

Елена А. Лемех

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь

E-mail: vea.68@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2634-7435>

DOI: 10.26907/esd.17.3.07

EDN: BSHOJF

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

Аннотация

В 1999 году в Республике Беларусь начали обучать детей с тяжелыми множественными нарушениями (ТМН), для этого были открыты специальные учреждения образования – Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР). До 2011 года педагоги этих учреждений занимались в основном присмотром и уходом за дошкольниками с ТМН, но в 2011 году появились учебные планы для дошкольников с ТМН, а в 2014 году – учебные программы, утвержденные Министерством образования Республики Беларусь. В настоящее время приходит понимание, что обучение воспитанников с ТМН должно быть выстроено на компетентностной основе, ведущим должно стать формирование их жизненных компетенций. Появилась потребность в оценке качества такого образования, в профессиональной подготовке специалистов ЦКРОиР по этому направлению. Цель исследования – характеристика системы повышения квалификации педагогов профильных учреждений с точки зрения оценки качества образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями. Ведущими методами исследования стали анкетирование и контент-анализ (за единицу анализа текста принята тема, за единицу счета – число определенных словосочетаний). Экспериментальную базу исследования составляют 63 государственных образовательных учреждения «Центр коррекционно-развивающего обучения» Брестской, Витебской, Гомельской, Гродненской, Могилевской, Минской областей и г. Минска, а также 8 учреждений, обеспечивающих повышение квалификации сотрудников ЦКРОиР Брестской, Витебской, Гомельской, Гродненской, Минской областей и г. Минска. В исследовании приняли участие 345 респондентов: 334 педагога ЦКРОиР и 11 сотрудников учреждений повышения квалификации, курирующих данное направление. Изучение проводилось в 2020 году. В статье представлен авторский взгляд на оценку качества образования дошкольников с ТМН, приведены результаты эмпирического исследования, обоснованы возможные изменения подготовки педагогов ЦКРОиР в учреждениях повышения квалификации. Представленные в статье материалы позволяют увидеть целостную картину современной системы повышения квалификации специалистов по проблемам оценки качества образования воспитанников с ТМН, что в дальнейшем позволит скорректировать учебные программы повышения квалификации в профильных учреждениях (в Академии последипломного образования, Институтах развития образования), включить в их содержание наиболее востребованные темы.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, оценка качества образования, повышение квалификации, тяжелые множественные нарушения, центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Introduction

The statement “all children are teachable” began to be actively implemented in the Republic of Belarus at the end of the 20th century. In this connection, in 1999, a new type of educational institution, the correction and development training centre (CDTC), appeared. According to the order of the Ministry of Education of the Republic of Belarus No. 559 of August, 31, 1999 “On Approval of the Model Situation on the Centre for Corrective and Developmental Training and Rehabilitation”, this institution “provides for a comprehensive system of psychological, medical and pedagogical assistance to persons with special needs, the education of persons with severe and/or multiple physical and/or mental disorders, and carries out diagnostic, educational, corrective and developmental, social and psychological, methodological, advisory and information and analytical activities” (Ministry of Education of the Republic of Belarus, 1999). However, it was not until 2002-2003 that the first preschool groups began to appear at CDTC (Ministry of Education of the Republic of Belarus, 2011b). It took seven years before we began to manage the branch topic “Scientific rationale and development of the software of the educational process for preschool children in the context of correction and development training centre” by order of the Ministry of Education of the Republic of Belarus (state registration number 20111293). The result of the work of a temporary research team was the curriculum of the correction and development training centre for children with severe and/or multiple physical and/or mental disorders approved by Decree No. 242 of the Ministry of Education of the Republic of Belarus as of August 26, 2011 (Ministry of Education of the Republic of Belarus, 2011a) and curricula for preschool children with severe multiple disorders (SMD) (Ministry of Education of the Republic of Belarus, 2014). With the advent of these normative documents, the educational process in the preschool department of CDTC became more streamlined. However, numerous teachers still sought to provide care and supervision for children with multiple disorders, rather than their development and the formation of their life competencies.

The changes taking place in preschool education, the introduction of new approaches, forms and means of assistance to children with special educational needs, and the provision of educational services to a wide range of people with needs result in higher requirements for the professionalism of teachers working with such children, and, consequently, there is a need to assess the quality of such education. This, in turn, requires addressing the issues of professional training of specialists (teachers, special needs teachers of preschool groups of CDTC, teachers-psychologists and teachers of social CDTC). At the same time, we did not find any studies devoted to the problem of assessing the quality for children with SMD, or scientific papers describing professional development programs in the described direction.

Thus, the problem of the study was determined by the contradiction between the society’s demand for the inclusion of children with SMD in the educational process and the impossibility of assessing the effectiveness of such training and education. The novelty and undeveloped nature of the problem, as well as lack of professional competence of specialists working with preschool children with severe multiple disorders, constituted the problem under study.

Purpose and objectives of the study

The study aims to determine the possibilities of the system of professional development of teachers of specialized institutions in terms of assessing the quality of education for pupils with severe multiple disorders at the present stage in the Republic of Belarus.

Literature review

Raising the problem of professional training for specialists of correction and development training centres in the quality of preschool education for children with severe multiple disorders, it is necessary to consider the following:

– This type of educational institutions has existed since 1999, i.e. relatively recently, so there is no integral system for assessing the quality of education in the CDTC;

– The institution provides special education for individuals with SMD in accordance with their cognitive abilities. The education of such children is a complex and specific process, since they have disorders of the intellect, motor skills, behaviour, activity and the personality in general. This determines their special educational needs, hence the specific understanding of the quality of the educational process, the quality of the conditions created and the quality of the results obtained.

Currently, domestic and foreign scientists are addressing the problems of assessing preschool education quality (Bogoslavets & Mayer, 2009; Flisi, Goglio & Meroni, 2014; Sleptsova, 2018), monitoring education quality and care for children in early childhood (Litjens, 2013), evaluating and monitoring the effectiveness of preschool curriculum (Zill, 2007), validating children's in early childhood assessment systems (Goldstein & Flake, 2016). Nevertheless this all relates to preschool education of normally developing children. We have not found studies with dedication to the quality of education for preschoolers with severe multiple disorders.

In this paper we consider the quality of education of pupils with severe multiple disorders as an aggregate characteristic of the correctional and educational process and educational conditions that lead to an educational result reflecting the formation of life competencies that improve the quality of life within the possible limits for pupils with severe multiple disorders (Lemekh, 2020). By quality assessment of preschool education of children with severe multiple disorders we mean the determination by diagnostic and evaluation procedures of the degree of correspondence of the correctional and educational process and educational conditions to the educational result allowing to form the level of life competencies possible for preschoolers with SMD (Lemekh, 2020).

The readiness of teachers to ensure the quality of preschool education has recently become the subject of research (Nenartovich & Yatsenko, 2018). The authors point lack of gained knowledge in the university and state shortage of knowledge about the problem of the teacher's readiness to ensure the quality of preschool education, even for relatively normally developing pupils.

At the same time, a study of psychological and pedagogical literature suggests that there are no special studies devoted to the problem of professional development of teachers of correction and development training centres in terms of the quality assessment of education for preschool children with severe multiple disorders at the present stage in the Republic of Belarus.

Methodology

In this study the following methods were used: theoretical methods, including the review of psychological and pedagogical literature (analysis; synthesis; generalization); empirical (questionnaire); content analysis; methods of mathematical statistics and graphical representation of results.

The theoretical and methodological basis of the study were modern approaches to the quality of education (Bogoslavets & Mayer, 2009; Bogoslavskaya, 2012; Lemekh, 2020; Rusetsky, 2018; Sleptsova, 2018; Yuganova, 2009); phenomenological and humanistic paradigm (Lisovskaya, 2016).

Results

The questionnaires were developed in Google forms. The experimental base of the study was represented by 63 state educational institutions “Centre for Corrective and Developmental Education” (Brest, Vitebsk, Gomel, Grodno, Mogilev, Minsk regions and the city of Minsk, Republic of Belarus), as well as 8 institutions providing professional development of CDTC personnel (Brest, Vitebsk, Gomel, Grodno, Minsk regions, the city of Minsk, Republic of Belarus). The study involved 345 respondents: 334 teachers of CDTC and 11 employees of professional development institutions. Respondents included 232 (67.2%) teachers of correction and development training centres working with preschoolers with severe multiple disorders; 102 (29.6%) directors and deputy directors of CDTC; 11 (3.2%) employees of institutions providing professional development for CDTC teachers. The survey was conducted in 2020.

Respondents with different pedagogical experiences have participated in the survey. This enabled us to take into account the positions of both young specialists and professionals. The majority of respondents, both among teachers and administrators, have 10 to 20 years of experience. Most professionals working in the area of professional development have 5 to 10 years of experience (45.5%) and 1 to 5 years of experience (36.4%).

In order to identify the need to improve professional competencies on the studied topic, teachers were asked the question “Do you need professional development in terms of quality assessment of preschool education of children with severe multiple disorders?” 80% (275 respondents) answered positively. Among them, the number of teachers, directly working with children, in need of professional development was 82.8% (192 out of 232); the number of directors and deputy directors of CDTC was 70.6% (72 respondents out of 102); and the personnel of professional development institutions was 100%. The results are shown in Figure 1.

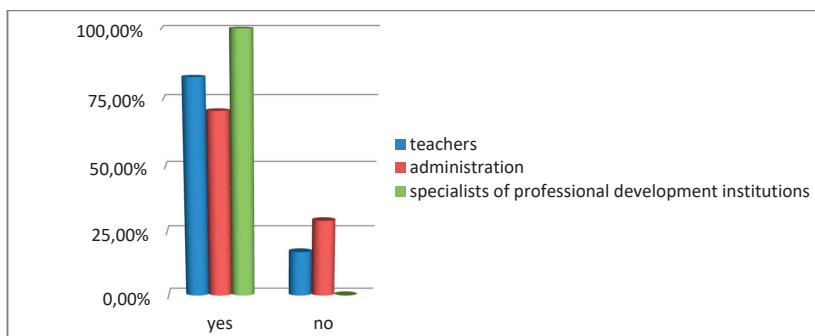


Figure 1. The need for professional development in quality assessment of preschool education for children with SMD among teachers, administrators, and specialists of professional development institutions

Out of those teachers of CDTC who need professional development (192 people) are teachers (32.8%) whose work experience ranges from 10 to 20 years. The smallest group of respondents includes teachers with less than 1 year of work experience and with more than 20 years of work experience (7.3% each). According to the analysis of the survey, teachers with more than 20 years of work experience feel more confident in assessing the quality of preschool education at CDTC environment. Teachers with less than 1 year of experience probably have not yet realized this problem. The concurrence of the opinions of administrators and teachers suggests that the issue of quality assessment

of preschool education at CDTC is vital. Today it is understood that preschool children with severe multiple disorders are not merely cared for and looked after, but that there is a full corrective and educational process, the quality of which can be determined.

Among those specialists who deny the need for professional development (out of 232, only 40 people (17.2%)) more than a half (28 respondents) has acknowledged the insufficiency of methodological materials. We assume that, since the methodological materials are available, it means that professional development in terms of assessing the quality of preschool education at CDTC is not relevant for these teachers. However, out of 39 teachers with all the methodological materials available, 29 (74.3%) still acknowledge the need for professional development. The proportion of specialists who do not need professional development and have all the necessary materials is only 4.3% (10 people). Among administrators who considered it necessary to improve their qualifications in assessing the quality of preschool education at CDTC, 50% (72 people) had 10 to 20 years of experience. The smallest group of respondents included administrators with less than 1 year and more than 20 years of experience (8.3% and 6.9%). We observed the same situation with the surveyed teachers. The deputy directors and directors of CDTC who have less than 1 year of experience still only understand their functions, while those who have worked for more than 20 years believe that they already have a good understanding of the raised issue. Specialists working in educational institutions that provide professional development recognize the lack of knowledge in the field under study. All respondents have the need to improve their competencies in this area regardless of education and length of service.

Both teachers from regional and district CDTCs took part in the survey. Employees of regional structures provide methodological and advisory assistance to teachers from district centres. Therefore, we were interested to see whether there was any difference in the answers about the need for professional development between the pedagogical personnel of regional and district CDTCs. No significant difference was revealed (81.6% and 90.3%): all participants need advanced training.

Pedagogical psychologists and social pedagogues provide psychological and pedagogical support, but there is an opinion that the direct implementation of the monitoring of children's progress is not their functional responsibility. Thus, probably one fifth (20% of educational psychologists and 23% of social teachers) of the specialists participating in the survey do not consider it necessary to improve their skills in this area (Fig. 2).

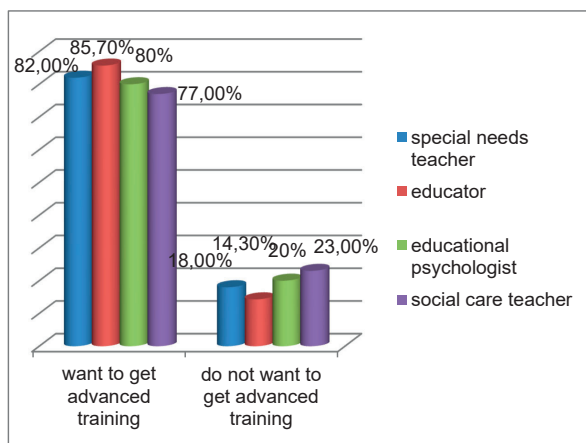


Figure 2. The need for professional development among the teachers of CDTC working directly with children with SMD

There is a need to create special tools for teachers, psychologists and teachers of social CDTC to assess the quality of education of children with SMD, because we can consider the quality of education in an educational institution only considering all of its components, including psychological correction work with the child and work with the family.

Figure 3 shows the need for professional development depending on the length of work experience. A curious correlation has been revealed: the more experience a teacher has, the greater the desire to learn about the system of quality assessment of preschool education for children with SMD.

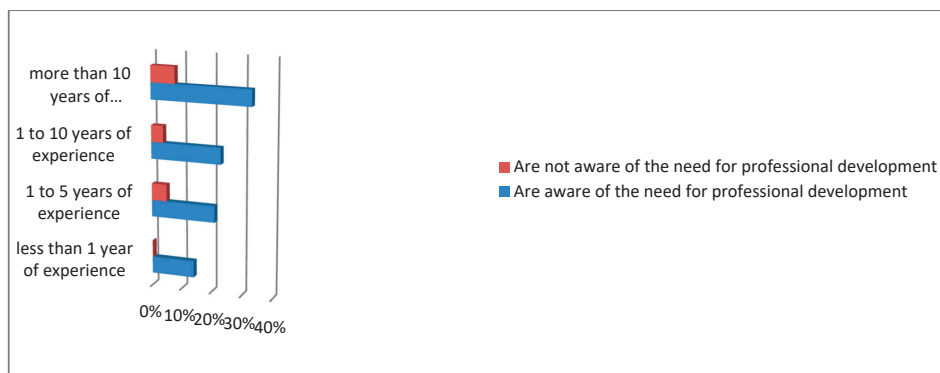


Figure 3. The need for professional development in quality assessment of preschool education for children with SMD, depending on the length of service of teachers at CDTC

It is quite common that children of different ages are in the preschool group at CDTC. This is primarily because there are not many preschoolers with severe multiple disorders in the administrative territory, but help is needed. For the analysis, we selected questionnaires only from teachers and special needs teachers of preschool groups. These were 174 respondents. The diagram shows the sectors and indicates the number of respondents. The percentage of the total number of respondents is given in brackets (Figure 4).

The bars indicate the percentage of the number of employees in a particular group who need professional development on quality assessment of preschool education at CDTC.

The vast majority of teachers work in multi-age groups (86%). And 60% work with three-year-old and elder children. The need for professional development was stated by 80% of the respondents in groups with two-year-old children, 86% working with three-year-old children, and 92% working with children over three years old in one group. It is evident that the need for professional development increases depending on the age composition of children in the groups.

The total number of respondents working in groups with children of the same age was 24 (14%). Five age groups were represented: second junior (3-4 years), first mid-age (4-5 years), second mid-age (5-6 years), first senior (6-7 years), and second senior (7-8 years). 13 people (7.5%) work in the second senior group. The remaining groups are represented sporadically. These respondents who need professional development make up 83%. We received 4 refusals to undergo training in the first senior group.

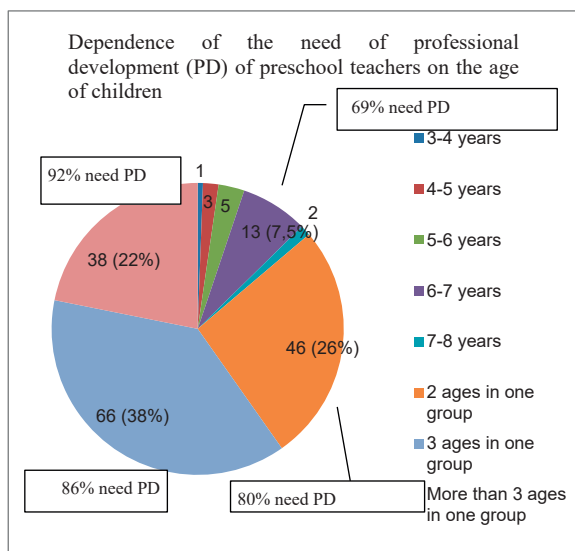


Figure 4. Dependence of teachers' responses on the need for professional development in assessing the quality of preschool education for children with SMD on the age of children

There is another aspect of the complexity of assessing the quality of education of children with SMD. It is the diagnosis of children. Multiple impairments indicate the presence of several disorders, one of which, profound, severe or moderate intellectual disability. Solely, this aspect implies knowledge of the specifics of working with children who have different degrees of intellectual disability, and, consequently, knowledge of the specifics of assessing the quality of education according to the degree of impairment.

The teachers participating in the survey were asked to evaluate the effectiveness of professional development courses by a five-point scale. The majority of teachers rated the effectiveness giving it "5" points (48.7%) and "4" points (36.6%). Only 12.1% evaluated the performance of the courses giving them "3" points. Only 6 people (2.6%) were not satisfied with the obtained knowledge. Almost all CDTC directors and their deputies believe that the system of professional development for teachers is effective.

It has been found that the correction and development training centres regularly hold events, at which teachers share their pedagogical experience in assessing the quality of education for children with SMD. They are highly rated: "5" points - 72%, "4" points - 26.7%, "3" points - 1.3%. The administrators of CDTC confirm that they hold various events designed for teachers to share their experience in assessing the quality of education for pupils with SMD.

The data analysis shows that 81.8% of the respondents complain that there are not enough resources to cover the need for professional development of teachers at CDTC. CDTC is a relatively new type of institution. It began functioning only at the very end of the 20th century. These institutions mainly work with children with SMD, who were previously considered as "unteachable". Because of this, there are few highly qualified specialists who work on this problem and can impart knowledge.

The following data was obtained on the questions related to professional development of CDTC employees on the quality assessment of education: 36.4% of respondents believe that the courses will improve the efficiency of work in preschool groups of CDTC; 18.2%

partially agreed with the statement; 9.1% gave a negative answer, stating the reason for the lack of training programs; 18.2% also gave a negative answer, stating the reason “lack of qualified teachers”; 18.2% simply referred to the Order of the Ministry of Education of the Republic of Belarus No. 850 “On professional development of educational institutions providing advanced training and re-training of personnel” as of July 22, 2009 (Ministry of Education of the Republic of Belarus, 2009), according to which they do not have the right to carry out professional development for CDTC employees.

According to the majority of respondents, the frequency of methodological seminars, forums and round tables on the studied issue is insufficient: only 9.1% believe that such events are held often (more than 5 times a year); 27.3% - regularly (1-2 times a year); 63% of respondents believe that such events are held rarely, not every year.

We assumed that the questionnaire would highlight the problem of teachers' difficulties in their professional activities related to assessing the quality of preschool education for children with SMD. Therefore, we were interested to find out if there were any specialists from correction and development training centres who were willing to share their experience in this area. Teachers and administrators were asked the question: “Would you like to share your own experience in assessing the quality of preschool education for children with SMD?”. In 92.2% cases, the answer was negative. Only 7.8% of teachers were willing to share their vision of quality assessment of preschool education.

Discussions

To assess the quality of preschool education at CDTC, it is necessary to have trained personnel who know the methods, techniques, and tools used to assess the quality of preschool education for children with SMD.

There is a well-founded need for professional development among teachers working in the preschool department of CDTC. We can observe a correlation: the more a teacher comes into contact with a child, the greater the desire to improve their qualifications, and, consequently, to improve the quality of preschool education, to see the results of their work. Probably, it is caused by the fact that teachers, carrying out the educational process with such a difficult category of children, often start to “burn out” quickly. Much effort is made, but there is no result, or it appears after a rather long period of time. The system of quality assessment of preschool education should answer the question “How do I see the results of my work?” and maintain its pedagogical integrity and value.

Teachers at CDTC work with groups of different ages, where children have different disorders. In such groups, the pedagogical staff must have knowledge not only of developmental disorders and their combinations, but also of the age specifics of child growth. This circumstance, in our opinion, explains the need for a large percentage of teachers, special needs teachers to improve their skills in assessing the quality of education for children at CDTC.

Specialists at institutions involved in teacher professional development acknowledge the insufficiency of resources to meet the need for professional development for teachers of CDTC.

The studied issues are raised in the context of the educational institution. Certain experience has been accumulated, and this experience needs to be carefully analysed, systematized and generalized. The pedagogical personnel of CDTC have a positive attitude towards institutions of professional development at the regional and national levels, which may organize not only courses, but also round tables, workshops, and pedagogical seminars. However, the institutions responsible for the professional development of pedagogical personnel at CDTC assert that such activities are carried out rarely; the structural units do not have enough resources for such work, including problems with

highly qualified staff and training programmes. In addition, the order of the Ministry of Education of the Republic of Belarus No. 850 as of July 22, 2009 “On professional development of teachers in educational institutions, providing professional development and retraining”, according to which regional institutions of education development cannot provide professional development of teachers, is an obstacle to the organization of aforementioned activities. In our opinion, this hinders the systematization, generalization and transfer of best practices.

Conclusion

The obtained data indicate that assessing the quality of preschool education for children with severe multiple disorders is of broad professional interest to the teaching community, and the topic is socially important.

At the same time, on the one hand, the study leads to the conclusion that there is an effective traditional system of professional development in the Republic of Belarus, on the other hand, that this system currently does not allow pedagogical personnel to comprehensively assess the quality process of preschool education at CDTC. Teachers working directly with children, administrators of CDTC, as well as specialists of institutions involved in the professional development, are not confident in their knowledge of assessing the quality of education for CDTC children. This is a proof that the issue is new and not sufficiently studied, and the desire of teachers to be trained shows its promise and relevance.

The study results can be used to develop the content, curricula for advanced training courses intended for employees of correction and development training centres on the assessment of preschool education quality.

References

- Bogoslavets, L. G., & Mayer, A. A. (2009). *Quality management of preschool education*. Moscow: Sfera.
- Boguslavskaya, T. N. (2012). The development of preschool education quality assessment approaches. *Problems of Modern Education*, 4, 52–63.
- Flisi, S., Goglio, V., & Meroni, E. (2014). *Monitoring the evolution of education and training systems: a guide to the joint assessment framework*. Luxembourg: Publ. Office of the European Union.
- Goldstein, J., & Flake, J. K. (2016). Towards a framework for the validation of early childhood assessment systems. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 273–293.
- Lemekh, E. A. (2020). Modern requirements to the quality assessment system of preschool education for individuals with severe multiple disorders. *Education and Upbringing*, 344(8), 25–32.
- Lisovskaya, T. V. (2016). *Pedagogical system of continuing education in the Republic of Belarus of persons with severe multiple developmental disorders*. Minsk: Four quarters.
- Litjens, I. (2013). *Literature review on monitoring quality in early childhood education and care (ECEC)*. Amsterdam: [s. n.].
- Ministry of Education of the Republic of Belarus (1999). On approval of the Model situation on the Center for Corrective and Developmental Training and Rehabilitation. [In Russian]. Minsk, Belarus: MOE. Retrieved from <https://belzakon.net/Legislation/Orders/1999/108043>
- Ministry of Education of the Republic of Belarus (2009). *On advanced training of employees of the education system in educational institutions that provide advanced training and retraining of personnel*. [In Russian]. Minsk, Belarus: MOE. Retrieved from http://www.mogileviro.by/wp-content/uploads/mat_otdelov/cent_pk/n_doc/5_prik_MO_850.pdf
- Ministry of Education of the Republic of Belarus (2011a). About training plans of special education [In Belarusian]. Minsk, Belarus: MOE. Retrieved from https://belzakon.net/Законодательство/Постановление_Министерства_образования_РБ2011/58524

- Ministry of Education of the Republic of Belarus (2011b). *Main indicators of the development of special education in the Republic of Belarus*. 1995-2010 (Newsletter), Issue No. 12. Minsk, Belarus: MOE.
- Ministry of Education of the Republic of Belarus (2014). The curriculum of the center for correctional developmental education and rehabilitation for pupils with severe and (or) multiple physical and (or) mental disorders. [In Russian]. Minsk, Belarus: MOE. Retrieved from <http://www.asabliva.by/>
- Nenartovich, A. A., & Yatsenko, I. A. (2018). On the issue of educators readiness to ensure the quality of preschool education. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, 6, 60-65. Retrieved from <https://e-koncept.ru/2018/186053.htm>
- Rusetsky, V. F. (2018). Methodological grounds for the development of criteria and indicators for assessing the quality of preschool, general secondary and special education. *Pedagogical Science and Education*, 2, 16–23.
- Sleptsova, I. F. (2018). The quality of preschool education as a unity of the educational process, structure and outcome. *Preschool Education Today. Theory and practice*, 12(1), 30–37.
- Yuganova, I. V. (2009). *Expert assessments of preschool education*. Moscow: Sfera.
- Zill, N. (2007). *The head start national reporting system as a model for systems aimed at assessing and monitoring the performance of preschool programs*. Rockwill: [s. n.].

Digital Devices in Early Childhood Play: Digital Technology in the First Two Years of Slovene Toddlers' Lives

Violeta Rosanda¹, Tina Kavčič², Andreja Istenič³

¹ University of Primorska, Koper, Slovenia

E-mail: vrosanda@yahoo.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3992-963X>

² University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia

E-mail: tina.kavcic@zf.uni-lj.si

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9783-8541>

³ University of Primorska, Koper, Slovenia;

University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia;

Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: andreja.istenic7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0513-5054>

DOI: 10.26907/esd.17.3.08

EDN: CBEOWX

Submitted: 10 January 2022; Accepted: 4 May 2022

Abstract

This article offers a first insight into the digital environment of Slovenian toddlers. We report on the use of digital technology and toys allowed by parents in their children's home environment. The study is based on the results of an online questionnaire completed by parents of 26 Slovenian children up to 2 years of age ($M = 17.8$ months; $SD = 5.6$). On average, 9% of all children's toys are digital toys and they spend 10% of their play time playing with digital toys. Among the most commonly, but still only occasionally, used digital toys or technology are smartphones and tablets. Compared to other types of digital technology, parents believed that screen-based digital toys in particular supported their child's skills development. Ultimately, parents do not strongly associate digital technologies with positive developmental and educational effects, but rather they believe that digital technology provides entertainment, enables information-seeking and keeps children busy. Nevertheless they allow, or will allow, the child to use digital technology mainly because they believe it enables learning. Further research, if needed, will be carried out to look closely at the children's use of digital technology and its effects on young children's development.

Keywords: infants, toddlers, digital toys and technology, parents' attitudes.

Цифровые устройства в играх детей младшего возраста: цифровые технологии в первые два года жизни словенских малышей

Виолета Розанда¹, Тина Кавчич², Андреа Истенич³

¹ Приморский университет, Копер, Словения

E-mail: vrosanda@yahoo.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3992-963X>

² Университет Любляны, Любляна, Словения

E-mail: tina.kavcic@zf.uni-lj.si

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9783-8541>

³ Приморский университет, Копер, Словения;

Университет Любляны, Любляна, Словения;

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: andreja.istenic7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0513-5054>

DOI: 10.26907/esd.17.3.08

EDN: CBEOWX

Дата поступления: 10 января 2022; Дата принятия в печать: 4 мая 2022

Аннотация

Настоящее исследование посвящено цифровой среде, в которой растут словенские дети. В статье представлены данные о цифровых технологиях и игрушках, используемых детьми с разрешения родителей в домашней обстановке. Исследование основано на результатах онлайн-опроса родителей 26 детей в возрасте до двух лет ($M = 17,8$ месяцев; $SD = 5,6$). В среднем 9 % всех детских игрушек являются цифровыми, и дети проводят 10 % своего игрового времени с цифровыми игрушками. Среди распространенных, хотя и редко используемых цифровых игрушек или технологий – смартфоны и планшеты. Родители считают, что цифровые игрушки с монитором, по сравнению с другими видами цифровых технологий, способствуют развитию их детей. По большому счету, родители не видят положительного влияния цифровых технологий на развитие и образование детей – они считают цифровые технологии скорее источником информации и развлечений, способных занять ребенка. Тем не менее взрослые разрешают или планируют разрешать ребенку использовать цифровые технологии, поскольку они считают, что это способствует его развитию. Планируются дальнейшие исследования с целью более детального изучения того, как цифровые технологии влияют на развитие детей младшего возраста.

Ключевые слова: новорожденные, дети младшего возраста, цифровые игрушки и технологии, отношение родителей.

Introduction

Today's children are growing up in environments saturated with electronic and digital technology. They are exposed to it from birth (Brito et al., 2018; Vittrup et al., 2016; Wooldridge & Shapka, 2012). They observe communication that takes place through digital screen technology, for example, video calls with relatives. Before the age of one, they can start using mobile digital devices with a swipe-based user interface, where they move items on the screen independently by touching and swiping the screen. They watch photos and videos on mobile devices, play digital games and use apps (Arnott et al., 2018). The proliferation of digital technologies is affecting socialisation and perception

of reality (materiality of physical and digital and transmedia practices) and the child's agency (Istenič, 2021b).

Children start playing with digital technology before the age of two. It allows them to have fun, learn, and create. They are particularly attracted to mobile touch screen technology. It seems that this is more due to the activities it enables rather than due to the device itself. Children's entertainment, social life, and play are becoming increasingly digital (Chaudron et al., 2018; Rideout & Robb, 2020). However, the use of digital technology is not yet a mainstream activity in the lives of young children. They are also engaged in many other activities, such as outdoor activities and playing with non-digital toys and objects (Chaudron, 2015; Chaudron et al., 2018). In a study with 10 Slovenian families, Chaudron et al. (2018) found that parents predominantly direct their children up to the age of eight towards attending music school and outdoor activities.

Our research aims to identify the still largely unexplored digital home environment of Slovenian children up to the age of two. We focused on the use of digital technology in the home environment, the use of which is mostly facilitated by parents. We are interested in understanding with what aim do, or would, parents let children utilize digital technologies. We are therefore interested in understanding what skills they think their children are learning from digital technology and what positive effects they expect from its use.

The importance of play for children's development

Play can be defined as any activity that is chosen by the child and results in enjoyment and satisfaction (Lindon, 2001). Play is a process, a self-selected, holistic, and appropriately safe experience. Play is dominated by curiosity and willingness. It is different for everyone and everyone plays with one's own, individual aims (Else, 2014; Klarin, 2017).

Developmental psychologists stress the importance of play. Play is a very complex and complete activity in which a child spends most of his or her time. All aspects of a child's development occur through play and are expressed in play (Klarin, 2017). When children play, they are essentially learning (Huber et al., 2018). Children's play changes with age and development (Marjanovič Umek & Kavčič, 2001).

Play is essential for children's optimal development (Healey & Mendelsohn, 2019). It has an important role in children's physical development (Healey & Mendelsohn, 2019; Klarin, 2017) as children develop physical strength and motor skills through play. It helps to lay the foundations for further learning, as the same cognitive processes take place during play as during learning. It is through play that children learn the most (Klarin, 2017). The play encourages creativity and divergent thinking. Further, the play facilitate children's development of social and emotional skills, such as sociability, relationships with peers and adults, cooperation, responsibility, independence, respect for rules, empathy, solidarity, self-control and communication (Healey & Mendelsohn, 2019; Klarin, 2017).

Play is the foundation of healthy child development (Lester & Maudsley, 2007). Given the importance of play for children's development (Huber et al., 2018), adults pay attention to children's play and its development.

Playing with digital toys and devices

Since the birth of the World Wide Web, Google, social networking sites, YouTube, the touchscreen smartphone, app stores and the iPad, children in modern, technologically advanced societies have been living in quite intensive contact with information and communication technology, which is changing rapidly (Genc, 2014). It is also increasingly accessible to very young children. Furthermore, hardware and software manufacturers

are developing products specifically targeted at children under 3 years of age (Wooldridge & Shapka, 2012). Today, one-year-olds have access to videos, websites, computer games, video games and apps designed specifically for them (Cingel & Krmar, 2013). Digital technology is changing children's play environments (Isikoglu Erdogan et al., 2019).

Today, children's rooms still contain toys that do not run on batteries, electricity or solar power (e.g., plush toys, dolls, puzzles, blocks), and that we have called traditional for the purposes of this research. In addition, children have toys that run on batteries, electricity or solar power, but do not include computer technology (e.g., remote-controlled toys, electronic children's books with interactive keys).

With the development of digital technology, new types of toys have been added, bringing with them new ways of playing (Marsh et al., 2016). Digital screen toys, or toys with computer technology and a screen that run on batteries, electricity or solar power, have emerged, such as children's cameras, camcorders, children's computers with digital screens and many more. Digital toys without screens, i.e. toys with computer technology but without a screen, are also available. They run on batteries, electricity or solar power, and some can be connected to the internet. This group currently includes so-called smart toys, connected toys, toys that listen and toys for learning the basics of computer programming (Brito et al., 2018; de Albuquerque & Kelner, 2019; Fantinato et al., 2018; McReynolds et al., 2017; Peter et al., 2019). Connected toys collect, generate, deliver and communicate data. A toy is no longer just an interface in communication. It has become an actor in the communication process, as the toy can follow, listen to, watch, talk to, and even address the child (Peter et al., 2019).

The internet is becoming an integral part of the lives and development of new generations (Klarin, 2017) from an early age. It has also led to a change in the way children use television, which was more in focus of children's attention until the introduction of mobile digital screen technology. Rideout and colleagues (2003) found that 68% of USA children under the age of two use screen-based digital media in a typical day, which at that time meant watching broadcast television programmes, videos and/or DVDs, using computers and playing video games. Television had the lion share of the digital media with 43% of children under 2 watching it every day.

A survey of 10 Slovenian families (Chaudron et al., 2018) showed that children aged up to 8 years use screen technology mainly to watch cartoons; most often on TV, but also on laptops and tablets, which they used to access content on the YouTube platform. Even among Australian children under eight years of age, watching television remains the most popular screen-based media activity (Huber et al., 2018). But the way it is used has changed. Rideout and Robb (2020) revealed that American children watch mostly online videos on TV and other screens on websites that are often accessed on mobile devices. This is followed by viewing video content via streaming TV platforms such as Netflix, NOW TV, Amazon Prime, and Infinity. The content starts at the user's request by clicking on the desired content in the selection. The original way of watching broadcast TV content is only the third way of TV viewing. Smart TV offers more interactivity, variety, and personalisation (Chaudron et al., 2018). In 2020, US children under two spent on average 49 minutes each day with different types of screen technology (Rideout & Robb, 2020).

Today's children, therefore, also use computer technology with screens that is not primarily intended for play but can also be used for play, such as smartphones, tablets, laptops, PCs, etc. Technology used by children has an impact – both positive and negative – on children's physical, cognitive, social, and emotional development, and behaviour (Rideout & Saphir, 2013).

Young children's access to mobile digital devices is increasing

Different types of information and communication technology are increasingly present in the daily lives of even very young children, just a few months old (Genc, 2014; Rideout et al., 2003). This is especially true for mobile digital technology, such as smartphones, laptops, and tablets. More and more parents around the world are giving their children access to 'smart' mobile devices (smartphone, tablet) almost from birth (Rideout & Saphir, 2013). Between 2011 and 2013, the number of mobile technology users among US children under two tripled (Levine et al., 2019; Rideout & Saphir, 2013). The frequency and the amount of time children spend using mobile devices are also increasing (Rideout & Saphir, 2013).

In 2020, 40% of US children under two years of age were using or playing with mobile digital technology. On average, they used it for 7 minutes a day, mainly to watch online videos (30%), watch TV and movies (26%), play games (12%) and use apps (10%). Today, 8% of US children own a tablet by the age of two, 4% own a smartphone and 4% own an iPod touch or similar device (Rideout & Robb, 2020). However, qualitative research among parents of 10 Slovenian children under the age of eight shows that the parents in the sample do not consider it necessary for their child to have their own smartphone (Chaudron et al., 2018).

Mobile digital technology is more convenient for young children than stationary computers, where they need help to use a mouse and keyboard. Young children are able to use a smartphone and tablet independently somewhere between 10 and 14 months of age. They are then able to touch something with just their index finger, which allows them to touch and slide their finger across the screen as if the device was designed for them (Holloway et al., 2015). The onset of a child's use of touchscreen technology is therefore linked to the child's development of fine motor skills (Bedford et al., 2016). Since the introduction of the iPad in 2010, digital devices are increasingly suited to children's fine motor capacities (Arnott et al., 2018). Tablets are the most popular digital device among children thanks to their screen size, portability and ease of use of the touch screen (Chaudron, 2015). When playing with digital screen devices, children's manipulations of toys become virtual (Istenič, 2021a).

In a study involving 715 parents of English children aged from 6 to 36 months, Bedford et al. (2016) found that 51% of children aged from 6 to 11 months used touch technology for an average of about 9 minutes a day, and that time increased as children got older. In the 19-25 months age group, the proportion of users rose to 81% and the average time of use to 25 minutes.

Hourcade and colleagues (2015) analysed children's tablet use skills based on videos uploaded to YouTube. They found that as children get older, their ability to use it increases. Children up to 12 months of age touch the device randomly, do not fully understand the apps and lack precision. They tap the device with their palm and all their fingers. Egbonu and Yingxiu (2018) add that at six months old children are attracted by the sound and images on screen devices, and at twelve months they can open apps by touching or scrolling through photos on the screen. Between the ages of 12 and 17 months, they become moderately dexterous users, tapping the screen with their fingers. This level is reached by 80% of child users between 18 and 23 months. They can tap and scroll on a screen with a single finger. They are able to understand and use basic children's apps, but they need help to access them (Hourcade et al., 2015). At 18 months, toddlers may be able to turn the device on and off, play simple touch games such as jigsaws, and use drawing apps. At 2 years of age, they can play games, draw and manipulate apps on the device (Egbonu & Yingxiu, 2018).

The main reasons why American parents allow their children up to two years old to use digital screen technology are: so that the child learns something from watching the content; because it is fun for the child (Cingel & Krccmar, 2013; Rideout & Robb, 2020); because parents need time for housework (Rideout & Robb, 2020).

In addition to their convenience, apps created specifically for children and downloaded by adults on mobile devices contribute to the appeal of mobile devices for young children (O'Connor & Fotakopoulou, 2016). Healey and Mendelsohn (2019) define apps and screen games as virtual toys that are designed to mimic and possibly replace physical toys. In this context, we think of apps as content that is uploaded to digital devices. The use of mobile platforms and apps is growing among young children and, on the other hand, so is their supply. American children most commonly use apps with educational games, games that are just for fun, and creative apps, for example, for drawing and making music (Rideout & Saphir, 2013). Children's apps are advertised and displayed with promising prospects for children's education. Some have been downloaded to digital devices more than 100,000,000 times (Meyer et al., 2021).

The power of parents in the use of digital technology

Parents play an important role in guiding play, supporting their child during play (Klarin, 2017) and providing early play experiences that can contribute to their children's development (Eisen et al., 2021). Parents also play an important role in the choice of toys, especially toys for young children. Toys are defined here as any play equipment (Healey & Mendelsohn, 2019; Kudrowitz & Wallace, 2010), as children often play with objects that were not specifically designed for play (Kudrowitz & Wallace, 2010).

In our society, toys are an integral part of the parent-child relationship (Farnè, 2007). Toys are no longer seen as something children play with but as mediators in child development (Healey & Mendelsohn, 2019). For very young children, the choice of toys and games (e.g., apps) is almost exclusively made by parents, who are guided by their views, beliefs and opinions about the toy and the game it enables. Parents, as buyers of toys or apps, gain "power" over their child's play: they influence it by guiding the child to use certain objects instead of others. Above all, they decide, according to their own educational criteria, whether a toy or game is suitable or not for their child (Farnè, 2007). Thus, children's use of digital technology and the content they access through it are largely based on their parents' choices (Rideout & Robb, 2020).

Parents' attitudes toward digital devices

Parental mediation in the child's use of technology influences the child's early contacts with technology (Istenič, 2021a) and parents are child's role models (Plowman et al., 2008). Parental decisions and control of their young children's activities and the resources they have access to are influenced by parents' attitudes for children's use of digital technology (Plowman et al., 2012). European parents have a generally positive attitude toward digital technology, but also feel that children's use of it needs to be monitored and regulated. The benefits of children's use of digital technology are less clear to parents than the problematic aspects (Chaudron, 2015). Parents of the 10 Slovenian children in Chaudron et al.'s (2018) study also had a positive attitude toward digital technology in their children's lives, but did not think that young children need to use it yet. They controlled the children's time of use, but also wanted to ensure their children's use of digital technology. Moreover, Slovenian households with children were significantly better equipped with computers, including tablet computers, and internet connectivity, than those without children.

Many parents are convinced of the educational benefits of digital technology. They believe it can usefully support a child's intellectual development. Such beliefs seem to be related to the amount of time they allow their children to spend with each type of digital technology (Isikoglu Erdogan et al., 2019; Rideout et al., 2003). As Lauricella and colleagues (2015) note, parents with a positive view of technology can tolerate and encourage their child's use of technology, while parents with negative attitudes can hinder and prevent their child's use of technology. Isikoglu Erdogan and colleagues (2019) add that parents' beliefs about the importance and appropriateness of digital play for their child can influence the quality of and opportunities for children's digital play in the home environment.

US parents' attitudes about children using digital screen technology are overwhelmingly (70%) very positive about its impact on their child's learning. They believe digital technology to have a positive effect on children's creativity (40%), social skills (33%), ability to concentrate (37%), emotional maturity (23%), behaviour (26%) and physical activity (19%). Except for the effect on physical activity, opinions on positive effects outweigh negative ones (Rideout & Robb, 2020).

Research goal and research questions

The survey aimed to gain a first insight into the use of digital technology by Slovenian infants and toddlers under the age of two years: what types of digital devices and apps young children use in their play, how often, and what their parents think about it. Based on the literature reviewed we expected that (1) the participating children have digital toys and play with them; (2) parents allow children to use different types of digital devices; (3) children also use child apps on these devices; (4) parents believe that digital technology supports their child's development of particular skills; and (5) parents are allowing their child to use digital technology, or plan to do so in the near future for various reasons.

Method

Measures

Based on the literature reviewed (Brito et al., 2018; Cingel & Krcmar, 2013; de Albuquerque & Kelner, 2019; Fantinato et al., 2018; Genc, 2014; Healey & Mendelsohn, 2019; McReynolds et al., 2017; Peter et al., 2019; Rideout & Saphir, 2013; Wood et al., 2016) we designed a survey, tapping parental observations and attitudes regarding their infants' and toddlers' use of digital technology. It includes close-ended questions and statements referring to:

a) General information on the child (sex, age, age in relation to other children in the family, type of living environment) and parent (age, relationship to the child).

b) Types of toys that children have, their play time with each type of toy and with the computer screen technology in relation to the child's total play time. The following types of toys and technology were assessed:

– Traditional toys (such as plush toys, dolls, puzzles and all other toys that do not run on batteries, electricity or solar power);

– Simple electric and electronic toys without screens (battery-powered, electric or solar-powered, but not involving computer technology; e.g., remote-controlled toys, interactive cubes, children's computers without digital screens, electronic children's books with interactive buttons, musical bouncy eggs);

– digital toys without screens (toys with computer technology but without a screen; some can be connected to the Internet. Toys powered by batteries, electricity or solar; e.g. smart toys, connected toys, toys that listen, toys aimed at teaching the basics of computer programming);

– digital screen toys (toys with computer technology and a screen that run on batteries, electricity or solar power, e.g., children’s cameras, camcorders, computers with digital screens, etc.);

– computer technology with screens that is not primarily for gaming but can also be used for gaming (smartphone and tablet, laptop, PC, etc.).

For each type, the participating parents estimated the percentage it represents in relation to all the child’s toys and the percentage of the child’s play time with it in relation to the child’s total play time. While assessing the children’s play time, parents also assessed children’s play with regular everyday objects from their common everyday environment, which are not counted as digital technologies.

c) The frequency of child’s use of digital technology and apps. In the digital technology category, the frequency of use of smartphone, tablet and other types of computers was assessed; in the apps category, the frequency of use of educational games, creative apps, apps based on a character the child knows from a TV show, apps intended to get the child used to personal hygiene, apps for bedtime stories, and apps with games that are just for fun. Frequency of use was assessed along a 5-point scale with values of 1 (never), 2 (occasionally), 3 (at least once a week), 4 (every day) and 5 (several times a day).

d) Parental belief regarding the skills and knowledge facilitated by each type of toy. Parents reported which type(s) of toy(s) supported their child’s skills in the field of sensory development, motor development, cognitive development, emotional development, listening and observation, and visual and spatial orientation.

e) Parental beliefs regarding positive effects of children’s use of digital technology. Parents were asked to tick all the positive effects of digital technology for children: hand-eye coordination, reaction times, development of social skills, development of problem-solving skills, development of basic maths skills, development of basic reading skills, development of basic language skills, interest in science, interest in arts and crafts, interest in history, development of pre-academic skills, interest in what is going on in their environment, information-seeking, entertainment and keeping them busy.

f) Parental reasonings for allowing or intending to allow their child to use digital technology. Along a 5-point scale (1 – not at all contributing; 5 – very much contributing to the decision to allow digital technology), parents rated the following reasons: enables learning; a reward for child’s good behaviour; a reward if the child does not misbehave; the child asks for it; the child likes digital technology; the child can watch his/her favourite show; helps the child to relax; part of the child’s daily routine; child resting for a while; parents can do the housework; helps parents to de-stress; parents get some free time.

Participants

We obtained data for 13 girls, and 13 boys, aged from 0 to 2 years. The average child’s age was 18 months ($M=17.8$; $SD=5.6$). Families lived in rural (12), suburban (6), and urban setting (8). The participating adults were predominantly children’s mothers, with the exception of one aunt. For this reason, we will also use the term parents to refer to respondents from here on. The average age of respondents was 33.5 years ($SD=4.3$; range from 27 to 42 years).

Procedure

The data were collected via an online questionnaire from February to March 2021. At the beginning of the survey, the respondents were informed about the purpose of the study and anonymity of their responses. The questionnaire was completed voluntarily and without any financial incentive. 29 participants started the survey, but three of them quit immediately after the introductory set of general questions were excluded from the data analyses.

Results

The presence of digital technology in children's play

First, we analysed the shares of different types of children's toys (Table 1). As expected, the children in our sample have digital toys among their toys and play with them. However, children have relatively few digital toys and digital technology of their own by the age of 2 and only a very small part of all children's toys are digital. While the traditional toys represent three quarters of all toys, all types of digital toys and technology represent modest 9%. In the category of digital toys and technology, the presence of screen-based computer technology dominates (around 6% in total), which the respondents consider being the most supportive for the development of their child's individual skills as compared to other types of digital technology or digital toys (see Table 5).

Table 1. Average percentage (%) of each type of a child's toy in relation to all child's toys.

Type of toys	M	SD	Min	Max
Traditional	74.1	17.6	30	97
Electrical and electronic	17.3	11.34	0	40
Digital without screens	.8	5.5	0	20
Digital screen	.7	3.8	0	10
Screen based computer technology	.8	.8	0	20

Note. $N = 18$; responses for 8 participants were flawed and thus omitted from the analyses.

Table 2. Average percentage (%) of the child's play time with each type of toy in relation to the total play time.

Types of toys	M	SD	Min	Max
Traditional	50.00	21.45	20.00	90.00
Electrical and electronic	14.69	13.10	0.00	50.00
Digital without screens	1.31	3.40	0.00	10.00
Digital with screens	2.50	5.77	0.00	20.00
Computer technology	5.94	7.79	0.00	20.00
Everyday objects	25.56	20.39	0.00	70.00

Note. $N = 16$; responses for 10 participants were flawed and thus omitted from the analyses.

By the age of 2, children in our study spent the least time playing with digital technology compared to other types of toys and compared to playing with everyday objects (Table 2). Play time with different types of digital technology in total does not exceed 10% of a child's total play time, while half of the children (out of 16 valid responses) did not use any type of digital technology at all.

Use of digital devices

Next, we explored parental reports on the frequency of children's use of digital devices. As presumed, the results presented in Table 3 suggest that adults allow children under two years of age to use different types of digital devices.

Table 3. Frequency of child use of individual digital devices (N = 22)

Device	M	SD	Min	Max
Phone	2.1	1.1	1	5
Tablet	1.6	1.0	1	4
Computer	1.5	0.7	1	3

Note. Data is missing for 4 participants. Possible range of scores is from 1 (never) to 5 (several times a day).

Children in our study use digital devices, but not very frequently. Adults occasionally give them a smartphone and a tablet to use. Our results are consistent with findings of a study with a national sample of US children (Levine et al., 2019) suggesting that among mobile media children under three years of age most likely use mobile phones (61%) and tablets (51%).

Furthermore, our study found that some of the target children have never used a phone, tablet or other type of computer, while some children use a tablet every day and a smartphone several times a day (Max=5).

Based on our results, we conclude that some Slovenian children start using mobile digital technology, which is not primarily intended for play but can also be used for play, before the age of two years. They mainly use touch mobile digital technology. It should be noted that this study was performed with a small sample and the results need to be replicated with a larger, possibly representative sample.

Use of apps

Parents reported on their child's frequency of use of different types of apps. Concise with our hypothesis, the results suggest that children under the age of two years use various apps.

Table 4. Frequency of child use of each type of app (N = 22)

Types of applications	M	SD	Min	Max
Educational games: jigsaw puzzles, character sorting, memory game, maths and reading games, letter recognition	2.3	1.1	1	5
Creative apps for drawing, making music or creating videos	1.7	1.0	1	4
Apps based on a character the child knows from a TV show	1.5	.7	1	3
Apps for getting the child used to personal hygiene	1.3	.6	1	3
Good night storytelling Apps	1.6	.8	1	4
Games that are just for entertainment	1.9	1.1	1	5

Note. Data is missing for 4 participants. Possible range of scores is from 1 (never) to 5 (several times a day).

Table 4 shows that some of the target children have never used the apps. On average, children occasionally used apps with educational games, such as jigsaw puzzles, character sorting, memory games, maths and reading games and letter recognition, and apps with games that are just for fun. Out of 22 children, 18 used educational games apps; two of them, aged 14 and 22 months, used them every day; while one, 17 months old, also used creative apps several times a day, every day. In addition, one 22-month-old child used

creative apps every day. The 14-month-old user of educational games apps mentioned above also uses apps with games that are just for fun every day. The results therefore suggest that some child app users are not limited to using one type of app.

On average, the participating Slovenian children do not receive bedtime stories via apps, with the exception of one 12-month-old child who listens to a story every day via the app. As we did not ask the parents if they do not tell bedtime stories or tell them with the help of a book, this question remains open for future studies.

On average, our children hardly ever use apps to get them used to personal hygiene and apps based on a character they know from a TV show. The latter were used by 13% of children under a year of age and 39% of children aged 2 to 4 years in a large, nationally representative US sample (Rideout & Saphir, 2013) based on. The differences between the participating Slovenian children and American children could be attributed to the differences in age span under study or to different cultural backgrounds. We assume that the Slovenian children are also familiar with such transiently popular and profitable characters, but that their environment is less permeated by their presence than that of their American peers. The intensified commercialisation of American children's childhoods has led to these characters appearing in many ways in the child's environment during the period of their popularity; not only in cartoons, colouring books, jigsaw puzzles, children's books, and films, but also on clothing, food products, embodied in the form of plush toys, etc. They become an integral part of the child's home environment. Our toddlers' childhoods may be less imbued with these characters, and so they may be less likely to ask their parents for apps starring them. Parents may also be less likely to upload them to their children's digital devices.

Parental attitudes and opinions

The participants in our study were also asked which types of toys facilitate different areas of their children's development (Table 5). With regard to digital toys, only a small proportion of parents reported their facilitating role in children's development and this was particularly true for digital toys without a screen. The latter, according to parents, do not contribute at all to the child's cognitive and emotional development. One participant out of 22 believes they can support children's motor development, and two believe that they support the development of visual and spatial orientation. According to three of the participating parents, these toys can help with listening and observation. And according to four parents, the toys help with cognitive development.

Table 5. Number of respondents (total N = 22) who think that a particular type of toys facilitates the development of specific skills

<i>Skills and knowledge</i>	<i>Traditional toys</i>	<i>Electrical and electronic</i>	<i>Digital without screen</i>	<i>Screen based</i>
Perceptual development	21	6	0	0
Motor development	22	0	1	1
Cognitive development	15	8	4	6
Emotional development	22	2	0	3
Listening, observation	18	7	3	6
Visual and spatial orientation	21	3	2	3

Screen-based digital toys are slightly better in parents' eyes: 6 out of 22 parents think they support listening, observation, and cognitive development; 3 think they support emotional development, visual and spatial orientation. On the contrary, a vast majority of participating parents attributed an important role to traditional toys for all areas of child development. Given the findings that in the children of our sample the screen-based technology is slightly more prevalent among digital toys (Table 1), it is necessary to understand why this is the case. Is it because parents offer it to children more often, as they believe it to be more educational?

Table 6. Number of respondents (total $N = 18$) who recognise the positive effects of digital technology for children

<i>Positive effects</i>	<i>f</i>
Promotes hand-eye coordination	3
Stimulates the strengthening of reflexes	2
Encourages the development of social skills	1
Encourages the development of problem-solving skills	4
Encourages the development of basic mathematical skills	6
Encourages the development of basic reading skills	3
Encourages the development of basic language skills	0
Stimulates interest in science	0
Stimulates interest in arts and crafts	1
Stimulates interest in history	0
Allows child to search for information	12
Provides entertainment	12
Encourages the development of the skills needed to succeed in school	2
Keeps child busy	9
Stimulates the child's interest in what is happening in his/her environment	0

The results presented in Table 6 show that respondents did not generally attribute many positive effects to digital technology for children. The exception is the perception that it provides fun (67%). Furthermore, two-thirds of parents in our study rate that digital technology enables children to find information.

Half of the participating Slovenian parents also agree that digital technology keeps children busy; the capacity of digital technology to promote the development of problem-solving skills is appreciated by a third of respondents and the capacity to promote the development of basic mathematical skills by only a fifth.

Thus, in partial support of our fourth hypothesis, our findings suggest that a proportion of participating adults (but not all) believed that digital technology supports certain skills in their child and has a positive effect on children.

Respondents were asked to rate the extent to which the reasons listed in Table 7 contribute to allowing their child to use digital technology now or in the near future. As expected, various reasons contribute at least partially to parental decision to allow the children to use digital technology.

Table 7. Respondents' ($N = 17$) average agreement with the reasons for allowing a child to use digital technology

<i>Reasons</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Facilitates learning	3.1	1.4	1	5
A reward for child's good behaviour	1.9	1.2	1	4
A reward for not behaving badly	1.9	1.1	1	4
The child asks for it	2.3	1.2	1	4
The child likes it	2.4	1.2	1	4
The child can watch his/her favourite show	2.2	1.2	1	4
Helps the child to relax	1.9	1.4	1	4
Part of child's daily routine	1.8	1.3	1	5
Small pause for the child	1.9	1.3	1	4
In the meantime, parents do the housework	2.4	1.4	1	5
Helps parents to relieve stress	2.1	1.3	1	5
In the meantime, parents have some free time	2.0	1.1	1	4

The strongest reason seems to be the educational potential for digital technology. However, some of the participants did not consider the educational value of digital technology to be an important reason for allowing their child to use it. Moreover, the following reasons also have some influence on the decision of our children's parents: the child can watch his/her favourite show, parents can relieve stress in the meantime and have some free time.

Discussion

As today's children are increasingly exposed to digital technology from birth on (Brito et al., 2018; Vittrup et al., 2016; Wooldridge & Shapka, 2012), their use of this technology needs to be thoroughly and comprehensively understood. Our research has brought us insight into the quite unknown digital world of Slovenian infants and toddlers. This first insight into the digital childhood of 26 Slovenian children under the age of two years suggests that while traditional toys and play are still prevalent in their homes, some children are also allowed to start using digital technology before the age of two years predominantly because their parents believe it enables learning.

Digital toys and digital technology in general represent only a small part of toys when compared to other types of toys available to the Slovenian children in our sample. Furthermore, the Slovenian infants and toddlers spend the least time playing with digital toys and technology. When they do so, they most often use smartphones and tablets. These results are consistent with findings with a national sample of US children (Levine et al., 2019) suggesting that among mobile media children under three years of age most likely use mobile phones (61%) and tablets (51%). Furthermore, Rideout and Robb (2020) report that 40% of US children under two years of age use or play with mobile digital technology. We did not collect data specifically for mobile digital technology, but 11 out of 16 children in our study never played with digital screen toys and computer technology. Research has shown that digital technology appeals to children (Chaudron, 2015; Eisen et al., 2021); however, Isikoglu Erdogan and colleagues (2019) found that parents of 500 American, Turkish, Chinese, and South Korean children, aged between 4 and 6 years, reported they were generally least inclined to having their children play with digital

technology compared to other types of play. Considering the young age of target children in our study, we conclude that their modest use of digital technology is influenced by their parents. Such parental decisions are in line with the American Pediatric Association Recommendations (AAP Council on Communications and Media, 2016), advising against the use of digital media for children under the age of two, except for video chat.

The children in our study occasionally use apps with educational games, such as jigsaw puzzles, character sorting, memory games, maths, reading games and letter recognition, and apps with games that are just for fun. Our results also suggest that some child app users are not limited to using one type of app only. Children's preferences for types of digital devices and apps are consistent with findings from international research (Huber et al., 2018; Rideout & Saphir, 2013). Some children use digital devices and apps several times a day, while others have never used them. Given that differences in the user's ages do not explain differences in the use of digital technology and apps, they may be attributable to parents' attitudes towards digital technology.

Most of the participating parents feel that digital toys, especially those without a screen, do not enhance their children's development. Parents consider screen-based digital toys to be slightly more efficient in this respect. Digital technology is generally not seen as having many positive effects for children. Like most parents of Canadian children (Wood et al., 2016), the majority of Slovenian parents believe that digital technology is primarily for entertainment. Parents of American, Turkish, Chinese, and South Korean children also point out the digital technology's provision of entertainment (Isikoglu Erdogan et al., 2019). A substantial proportion of Slovenian parents appreciate that digital technology enables the children to search for information and that it keeps the children busy. Also noteworthy is the finding that most of the participating Slovenian parents recognize the important role of traditional toys for all areas of child development. This is consistent with the results found with a sample of 60 US parents of 4- to 7-year-olds, who also think that screen technology is important for learning, but much less than playing with physical toys and objects, such as blocks, puzzles, and balls (Eisen et al., 2021). Furthermore, a much smaller proportion of Slovenian than Canadian parents (Wood et al., 2016) recognized the positive effect of digital technology on children's problem-solving and mathematical skills, but this difference could be attributed to older age of the Canadian children (46 to 76 months) than the children in our study.

Enabling learning is the most compelling reason for the participating parents of Slovenian children to allow their child to use digital technology in the present or in the near future, and this is also true for American parents (Rideout & Robb, 2020). Our results suggest a possible link between children's use of digital technology and parents' focus on their child's education. Parents associate digital technologies with an expected educational outcome, which sellers and producers of digital toys advertise when offering aforesaid toys. We therefore dare to ask: how much of the conviction in the educational capabilities of digital toys is purely due to marketing and advertising?

In sum, the results of the present study support the findings of Levine and colleagues (2019) that the current generations of young children represent the first generations of true digital natives.

Limitations and future directions

The present study is not without limitations. First, the sample size was small, hindering the generalizability of our findings. Studies with larger (possibly representative) samples of infants and toddlers are needed. Second, the study relied on a new measurement instrument, thus impeding the comparability of our results with findings of previous studies. A common measure is needed to increase the comparability or research

findings across countries and over time. Nevertheless, the survey was rather extensive and provided reports on many characteristics of infants' and toddlers' use of digital technology not investigated before in Slovenia. Furthermore, the measure used tapped parental observations of children's use of toys. Future studies could complement our findings by relying on experts' evaluations of children's play with traditional and digital toys. Still, parental reports are highly relevant in assessing (young) children's environment and behavior as parents spend a lot of time with their children in diverse situations and over long periods of time. Moreover, parental beliefs affect their parenting practices and decisions regarding toys available to children. Further research is also needed to elucidate the role of various factors in young children's use of digital technology (e.g., parental education, SES, child's attendance of preschool) and its effects on children's development.

References

- AAP Council on Communications and Media (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5):e2016259. <https://publications.aap.org/pediatrics/article/138/5/e2016259/60503/Media-and-Young-Minds>
- Arnott, L., Palaiologou, I., & Gray, C. (2018). Digital devices, internet-enabled toys and digital games: The changing nature of young children's learning ecologies, experiences and pedagogies. *BJET*, 49(5), 803–806. <https://doi.org/10.1111/bjet.12676>
- Bedford, R., Saez de Urabain, I. R., Cheung, C. H., Karmiloff-Smith, A., & Smith, T. J. (2016). Toddlers' fine motor milestone achievement is associated with early touchscreen scrolling. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01108>
- Brito, R., Dias, P., & Oliveira, G. (2018). Young children, digital media and smart toys: How perceptions shape adoption and domestication. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 807–820. <https://doi.org/10.1111/bjet.12655>
- Chaudron, S. (2015). *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Joint Research Centre, European Commission. <http://dx.doi.org/10.2788/00749>
- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative study across Europe*. JRC Science for Policy Report, European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/294383>
- Cingel, D. P., & Krcmar, M. (2013). Predicting media use in very young children: The role of demographics and parent attitudes. *Communication Studies*, 64(4), 374–394. <http://dx.doi.org/10.1080/10510974.2013.770408>
- de Albuquerque, A. P., & Kelner, J. (2019). Toy user interfaces: Systematic and industrial mapping. *Journal of Systems Architecture*, 97, 77–106. <https://doi.org/10.1016/j.sysarc.2018.12.001>
- Egbonu, G. L. N., & Yingxiu, Y. (2018). Toddlers' nature, nurture and their engagement with smart phones and tablets. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 3(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.1342738>
- Eisen, S., Matthews, S. E., & Jirout, J. (2021). Parents' and children's gendered beliefs about toys and screen media. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74, 101276. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101276>
- Else, P. (2014). *Making sense of play: Supporting children in their play*. McGraw-Hill Education.
- Fantinato, M., Hung, P. C., Jiang, Y., Roa, J., Villarreal, P., Melaisi, M., & Amancio, F. (2018). A preliminary study of Hello Barbie in Brazil and Argentina. *Sustainable Cities and Society*, 40, 83–90. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2018.03.006>
- Farnè, R. (2007). I "buoni" giocattoli. Modelli e orientamenti educativi di un gruppo di genitori nella scelta dei giocattoli ["Good "toys: How parents choose toys for their children.]. *Journal of Theories and Research in Education* 2(1). <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1518>
- Genc, Z. (2014). Parents' perceptions about the mobile technology use of preschool aged children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 55–60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.086>
- Healey, A., & Mendelsohn, A. (2019). Selecting appropriate toys for young children in the digital era. *Pediatrics*, 143(1), e20183348. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3348>

- Holloway, D. J., Green, L., & Stevenson, K. J. (2015). Digitods: Toddlers, touch screens and Australian family life. *M/C Journal*, 18(5). <https://doi.org/10.5204/mcj.1024>
- Hourcade, J. P., Mascher, S. L., Wu, D., & Pantoja, L. (2015). Look, my baby is using an iPad! An analysis of YouTube videos of infants and toddlers using tablets. In J. P. Hourcade, S. L. Macher, D. Wu, & L. Pantoja (Eds.), *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1915–1924). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702266>
- Huber, B., Highfield, K., & Kaufman, J. (2018). Detailing the digital experience: Parent reports of children's media use in the home learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 821–833. <https://doi.org/10.1111/bjet.12667>
- Isikoglu Erdogan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 131–142. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0901-2>
- Istenič, A. (2021a). *Educational technology and the construction of authentic learning environments*. Ljubljana: Faculty of Civil and Geodetic Engineering. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=125523>
- Istenič, A. (2021b). Editorial: Learning and development in the post-digital age. *Education and Self-Development*, 16(1), 6–7. doi:10.26907/esd16.1.01
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre [Psychology of children's play]*. Sveučilište u Zadru.
- Kudrowitz, B. M., & David R.W. (2010). The Play Pyramid: a Play Classification and Ideation Tool for Toy Design. *International Journal of Arts and Technology* 3, 1–36. <https://doi.org/10.1504/IJART.2010.030492>
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Lester, S. & Maudsley, M. (2007). *Play, naturally: A Review of Children's Natural Play*. National Children's Bureau/Play England.
- Levine, L. E., Waite, B. M., Bowman, L. L., & Kachinsky, K. (2019). Mobile media use by infants and toddlers. *Computers in Human Behavior*, 94, 92–99. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.045>
- Lindon, J. (2001). *Understanding children's play*. Nelson Thornes.
- Marjanovič Umek, L., & Kavčič, T. (2001). Otroška igra. In L. Marjanovič Umek & M. Zupančič (Eds.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo [Psychology of children's play: From birth to school entry]*. Scientific Institute at Faculty of Arts, University of Ljubljana.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016). Digital play: A new classification. *Early Years*, 36(3), 242–253. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>
- McReynolds, E., Hubbard, S., Lau, T., Saraf, A., Cakmak, M., & Roesner, F. (2017). Toys that listen: A study of parents, children, and internet-connected toys. In *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 5197–5207). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025735>
- Meyer, M., Zosh, J. M., McLaren, C., Robb, M., McCaffery, H., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Radesky, J. (2021). How educational are “educational” apps for young children? App store content analysis using the Four Pillars of Learning framework. *Journal of Children and Media*, 15(4), 526–548. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1882516>
- O'Connor, J., & Fotakopoulou, O. (2016). A threat to childhood innocence or the future of learning? Parents' perspectives on the use of touch-screen technology by 0–3 year-olds in the UK. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(2), 235–247. <https://doi.org/10.1177%2F1463949116647290>
- Peter, J., Kühne, R., Barco, A., de Jong, C., & van Straten, C. L. (2019). Asking today the crucial questions of tomorrow: Social robots and the Internet of Toys. In G. Mascheroni, & D. Holloway (Eds.), *The Internet of Toys. Practices, Affordances and the Political Economy of Children's Smart Play* (pp. 25–46). Palgrave Macmillan.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2008). Just picking up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 303–319. <https://doi.org/10.1080/03057640802287564>

- Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C., & McPake, J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers in Education*, 59(1), 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.014>
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A., & Wartella, E. A. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers. Research report*. Henry J. Kaiser Family Foundation and the Children's Digital Media Centers (CDMC). <https://eric.ed.gov/?id=ed482302>
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2020). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, 2020*. Common Sense Media. <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2020>
- Rideout, V., & Saphir, M. (2013). *Zero to eight: Children's media use in America. Research report*. Common Sense Media. <https://www.commonsensemedia.org/file/zero-to-eight-2013pdf-0/download>
- Vittrup, B., Snider, S., Rose, K. K., & Rippey, J. (2016). Parental perceptions of the role of media and technology in their young children's lives. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 43–54. <https://doi.org/10.1177%2F1476718X14523749>
- Wood, E., Petkovski, M., De Pasquale, D., Gottardo, A., Evans, M. A., & Savage, R. S. (2016). Parent scaffolding of young children when engaged with mobile technology. *Frontiers in Psychology*, 7, 690. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00690>
- Wooldridge, M. B., & Shapka, J. (2012). Playing with technology: Mother–toddler interaction scores lower during play with electronic toys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5), 211–218. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.05.005>

Professional Development of Teachers and Future Teachers: Factors and Challenges

Oksana V. Vashetina¹, Elena V. Asafova², Balwinder Kaur³, Balwant Singh⁴,
Parveen Sharma⁵, Martha Maria Prata-Linhares⁶, Vania Maria de Oliveira
Vieira⁷, Maria Alzira de Almeida Pimenta⁸, Marilene Ribeiro Resende⁹,
Tatiana V. Sibgatullina¹⁰

¹ Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: vashetina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5021-9228>

² Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: Elena.Asafova@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8696-4123>

³ Partap College of Education, Ludhiana, Punjab, India

E-mail: balwinder_kaur@ymail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5290-2135>

⁴ Partap College of Education, Ludhiana, Punjab, India

E-mail: bsinghpc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8897-1850>

⁵ Partap College of Education, Ludhiana, Punjab, India

E-mail: parveentara@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1765-4153>

⁶ Federal University of Triângulo Mineiro, Uberaba, Brazil

E-mail: martha.prata@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-014-3532>

⁷ University of Uberaba, Uberaba, Brazil

E-mail: vaniacamila@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9839-0235>

⁸ University of Sorocaba, Sorocaba, Brazil

E-mail: alzira.pimenta@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5775-5856>

⁹ University of Uberaba, Uberaba, Brazil

E-mail: marilene.resende@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6740-1787>

¹⁰ Moscow City University, Moscow, Russia

E-mail: sibgatullinatatiana@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8993-1172>

DOI: 10.26907/esd.17.3.09

EDN: CDLMNP

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 July 2022

Abstract

The article discusses the features of professional development and self-development of teachers and students of pedagogical educational institutions in Russia, India, Brazil.

Russian researchers analyze the influence of activity of future teachers in digital environment on their professional development and self-development, as well as the relationship of professional development with students' self-determination, namely, goal setting. Empirically, the relationship between the digital activity of students of the pedagogical magistracy and the desire for professional self-development was revealed, which, in turn, depends on the severity of the goals and their orientation on obtaining a teaching profession.

The study of Indian scientists is aimed at studying the quality of life of teachers on the effectiveness of professional development. It was found that the majority of Indian teachers has a low level of professional development. Factors that negatively affect the level of professional development were identified, namely: low financial status, unfavorable family environment, physical and psychological well-being, job security. Researchers also consider reasons for professional development, including lack of time, lack of accountability for professional development activities etc.

The Brazilian study examines the features of social perceptions of teachers about teacher education and their professional development. The authors depicted social perceptions of teachers about teacher education based on four categories: planning, didactic procedures; assessment and teacher-student relationship.

The article also provides recommendations for the successful application of pedagogical practice and the creation of an environment for the teachers' professional development, taking into account the results of all three blocks by countries participating in this study.

Keywords: goal setting, digital resources, professional development, factors and challenges, university teaching, social representations.

Аспекты профессионального развития практикующих и будущих педагогов: факторы и вызовы

Оксана В. Вашетина¹, Елена В. Асаfoва², Балвиндер Каур³, Балвант Сингх⁴, Парвин Шарма⁵, Марта Мария Прата-Линарес⁶, Вания Мария де Оливейра Виейра⁷, Мария Альзира де Алмейда Пимента⁸, Марилен Рибейро Ресенде⁹, Татьяна В. Сибгатуллина¹⁰

¹ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: vashetina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5021-9228>

² Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: Elena.Asafova@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8696-4123>

³ Педагогический колледж Партап, Лудхияна, Пенджаб, Индия

E-mail: balwinder_kaur@ymail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5290-2135>

⁴ Педагогический колледж Партап, Лудхияна, Пенджаб, Индия

E-mail: bsinghpc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8897-1850>

⁵ Педагогический колледж Партап, Лудхияна, Пенджаб, Индия

E-mail: parveentara@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1765-4153>

⁶ *Федеральный университет Триангуло Минейро, Убераба, Бразилия*

E-mail: martha.prata@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-014-3532>

⁷ *Университет Убераба, Убераба, Бразилия*

E-mail: vaniacamila@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9839-0235>

⁸ *Университет Сорокаба, Сорокаба, Бразилия*

E-mail: alzira.pimenta@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5775-5856>

⁹ *Университет Убераба, Убераба, Бразилия*

E-mail: marilene.resende@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6740-1787>

¹⁰ *Московский городской университет, Москва, Россия*

E-mail: sibgatullinatiana@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8993-1172>

DOI: 10.26907/esd.17.3.09

EDN: CDLMNP

Дата поступления: 1 марта 2022; Дата принятия в печать: 1 июля 2022

Аннотация

В статье рассмотрены особенности профессионального развития и саморазвития педагогов и студентов педагогических направлений России, Индии, Бразилии.

Исследователи России рассмотрели аспект влияния активности будущих педагогов в цифровой среде на их профессиональное развитие и саморазвитие, а также взаимосвязь профессионального развития с самоопределением студентов, а именно с постановкой целей обучающимися. Эмпирически была выявлена взаимосвязь между цифровой активностью студентов педагогической магистратуры и стремлением к профессиональному саморазвитию, которое, в свою очередь, зависит от выраженности целей, соответствующих направленности на получение педагогической профессии.

Исследование индийских ученых направлено на изучение влияния качества жизни учителей на эффективность их профессионального развития. Было установлено, что большинство индийских учителей имеют низкий уровень профессионального развития. Были выявлены факторы, негативно влияющие на уровень профессионального развития учителей, а именно: низкий финансовый статус, неблагоприятная семейная среда, физическое и психологическое благополучие, гарантия занятости. Ученые также выделили причины низкого профессионального развития, включающие нехватку времени, отсутствие собственной ответственности за профессиональное развитие.

Бразильское исследование посвящено рассмотрению особенностей социальных представлений начинающих учителей о педагогическом образовании и профессиональном развитии в высшей школе. Авторами были выявлены социальные представления учителей об их педагогической практике с учетом четырех категорий: планирование, дидактические процедуры; оценивание и отношения учитель-ученик.

В статье также представлены рекомендации для дальнейшего совершенствования практики преподавания и создания среды для профессионального развития педагогов с учетом полученных результатов по всем трем блокам стран-участниц данного исследования.

Ключевые слова: целеполагание, цифровые ресурсы, профессиональное развитие, факторы и вызовы, высшее образование, социальные представления.

Introduction

The pedagogical education that future teachers and lecturers receive is the key to their professional development (PD). In the process of studying in higher education, students of the pedagogical educational programmes not only acquire professional knowledge, which are consolidated in the course of practical activities, but also improve professionally significant personal qualities that help to successfully implement pedagogical activities in the context of the transformation of educational systems. However, it should be noted that while absolutely all school teachers receive a pedagogical education, a significant proportion of higher education teachers in many countries, including Russia, India and Brazil, do not have a pedagogical education and go to work at a university with a high level of qualification in the field of the taught discipline, but without comprehensive pedagogical training (Prata-Linhares et al., 2021). In this context, it becomes especially important for teachers to realize the importance of their own PD, to concretize their social ideas about its goals, content, variety of ways and methods. Teacher's awareness and motivation for PD and self-development (SD) directly affects the quality indicators of their pedagogical activity (de Sousa, 2017). Consequently, teacher's activity in achieving the best results in teaching is the basis of PD. Thus, the success of PD depends on teacher's professional position, which is understood as "a stable attitude to a complex of professionally important tasks and conditions of professional activity and to oneself" (Gorshkova, 2010, p. 28). The nature of the implementation of pedagogical activity depends on a professional position, it acts as a source of teacher activity based on a system of intellectual, volitional and emotional-evaluative attitudes towards the world and pedagogical activity (Voronina, 2015).

It is teacher's active transformation of the inner world, leading to new ways of professional activity, that is associated with PD (Mitina, 2005). PD refers to the activities that stimulate the thinking as well as professional knowledge of an individual. It bestows rich opportunities to broaden the professional knowledge, gain experience to improve teaching, make institution environment healthier as well as more academic and it ensures that the practice is up-to-date and critically informed. PD, as described by Little (1987, p. 491) is "any activity that is intended partly or primarily to prepare the faculty for improved performance in present and future roles, it is the process by which teachers review, renew and extend their commitment as change agents and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills, planning and practice, through each phase of their teaching lives". Smith (2003) put forward a number of suggestions for encouraging PD, such as attending academic studies, participation in seminars and workshops, staff development and feedback on one's own teaching. The steps of teacher's PD and maintaining it at the required level occur in two main forms: self-education and self-improvement based on professional needs and advanced training (Dauletbaeva, 2015). And the components of SD act as a factor in the professional growth of teachers and lecturers (Ivaniuk et al., 2020).

Koster et al. (2008) and Ben-Peretz et al. (2010) indicated that the professional development of teachers comprises various types of learning, ranging from implicit ways of learning to deliberate actions to advance one's own competences. Drawing on her own involvement and experiences, Al-Basheer et al. (2008) examined the perceptions of 120 teachers towards the effectiveness of professional development in the teacher education programme at the Hashemite University in Jordan and it was found that all participants were favourable towards the effectiveness of professional development and its impact. Komba and Nkumbi (2008) scrutinized the perceptions of educationists towards the Professional Development and indicated that majority of the respondents professed

the importance of Teacher Professional Development for improving the potentials of teachers professionally, academically and technically.

Thus, the problem of PD of teachers in the process of continuous professional education and self-education is one of the topical issues today in the theory and practice of education. The process of PD has different goals, objectives and content depending on the level of education and aspects of teacher's professional activity. Moreover, the readiness of teachers for professional SD and self-education is determined not only by specific skills, but also, to a greater extent, by the internal state and professional attitude, which allows one to successfully carry out self-educational activities. Therefore, this problem is of an integrated nature and requires a comprehensive study. Within the framework of the current study, three main aspects of the problem of teachers' PD in the process of continuous professional education and self-education are considered: influence of the future teachers' digital activity on their PD and SD as subjects of educational relations; influence of teachers' quality of life on the effectiveness of their PD, as well as the peculiarities of social perceptions of novice teachers about teacher education and PD in higher education. The choice of these aspects for the study is due to the actual needs of the educational systems of universities - current study participants, which, in turn, reflect the existing request of the national educational systems of Russia, India and Brazil in the field of theory and practice of PD and SD of teaching staff.

Kazan (Volga region) Federal University (Russia) and 3 Universities of Brazil (Federal University of Triângulo Mineiro, University of Uberaba, University of Sorocaba) became the study base. Also 300 randomly selected teachers from two states of India - Punjab and Haryana participated. The choice of these educational organizations as a platform for the research is due to many years of successful experience of the listed universities in the field of vocational education, retraining and advanced training of teachers, as well as the development of theoretical models and methodological materials related to the PD and SD of teaching staff at different levels of their education and careers.

The aim of the study is to determine the essence of the concept of teachers' PD, to identify the features of the influence of digital activity factors, quality of life and social perceptions of teachers about teacher education on the effectiveness of their PD and SD.

Features of the influence of future teachers' digital activity on their PD and SD as subjects of educational relations have become the subject of the research by experts from the Kazan (Volga Region) Federal University. The attention of researchers to this aspect of the problem of teachers' PD is due to the fact that at present, a necessary condition for a systematic improvement in the quality and expansion of opportunities for personal lifelong is the digital educational space developed in the world (Abukova et al., 2018). The digitalization of teacher education is, first of all, an orientation towards the purposeful formation of the readiness of future teachers to carry out professional activities, taking into account the prospects for the development of society and education. The digitalization of teacher education includes formation of the necessary personal qualities as a key component (Borisenkov et al, 2021). First of all, this is associated with the mastery of future teachers and current teachers with competencies in the field of information and communication technologies, as well as the skills to use these technologies for professional self-improvement. However, the aspect of the possible influence of the future teachers' digital activity on their PD and SD as subjects of educational relations and finding its relationship with the features of professional self-determination (in particular, with the goal setting for future professional pedagogical activity) has not been sufficiently disclosed.

300 randomly selected teachers from two states of India - Punjab and Haryana – participated in the study for finding the features describing the influence of teachers'

quality of life on the effectiveness of their PD. This aspect of studying the problem of PD was the focus of this research, since it has been proved through numerous research studies that teachers who have extensive and enduring professional learning experiences are more likely to provide high quality teaching as well as learning experiences to the students and positively inspire them to achieve their best. Knight (2002) pointed out that providing teachers with opportunities for PD is essential because initial teacher education programs cannot provide them with all the competencies that are needed in the classroom, especially the procedural (“how to”) skills, which primarily develop in settings. “Strong professional development communities are important contributors to instructional improvement and school reform” (Little, 2002, p. 917). PD opportunities are needed for the hard-working teachers and educators, not only because they promote the recognition of their work as professionals, but also because new opportunities for growth, exploration, learning, and development are always welcome. Moreover, it improves the job commitment and satisfaction, hence having positive effects over attrition and turnover (Dede et al., 2009). Consequently, there are both external and internal motives that encourage teachers to PD. The teaching staff is an important resource responsible for improving the quality of education based on their own quality of life and PD. Professionally competent teachers bring up effective teachers for the country, who, in turn, prepare the future and quality of life of an entire generation. All this causes the need to study the issue of the quality of life of teachers in the aspect of their PD.

The peculiarities of social perceptions of novice teachers about teacher education and PD in higher education were studied in the educational process of 3 universities of Brazil. In the last years, Brazil, India and Russia had an expansion of higher education institutions (Guimarães, 2013; Carnoy et al., 2014; Loyalka et al, 2014). This fact inevitably led to an increase in the number of teachers in higher educational institutions. At the same time, as noted earlier, most university teachers, having a high level of qualification in the field of the discipline they teach, do not have a full-fledged pedagogical education, because they were trained at non-pedagogical programmes. Such a personnel situation is not only in Brazil, but also in many other countries, in particular, Russia and India. This expansion has brought to light the need for programs that contribute to the professional development of Bachelors in Teaching (Barros et al., 2019; Oliveira et al., 2018; Prata-Linhares et al., 2021). In this context, it becomes important for the teachers to understand their social representations about the professional development of teachers, since they influence and direct the pedagogical practices developed by them (de Sousa, 2017). This aspect of the study was devoted to solving the problem of identifying the social perceptions of novice teachers about teacher education and PD in the field of higher education. The theoretical framework of this aspect includes the Theory of Social Representations (Moscovici, 1988, 2011) and the Structural approach (Abric, 2005). According to this theory social representation is a construction that the subject makes to understand and communicate with the world, trying to make the obscure and the unknown that threatens and generates discomfort into something familiar (Moscovici, 1988). Within the framework of teacher education and retraining, PD seeks to promote change in teachers to grow as professionals and human beings (Marcelo Garcia, 2009). Another theoretical assumption underlying this study is the Theory and practice integration: The concern with “what to teach” (the contents of the subjects) was added to “how to teach” (the form and manners, the ways) (Leite & Tassoni, 2002). The practice of teaching requires at least two movements: a critical reflection on that practice and an awareness of the values and intentions that underlie those practices (Franco, 2016).

Research Methodology

The current research has three parts, so it would be reasonable to list the methodology for each country.

2.1 Russia

2.1.1 Approaches of the study

The methodological basis of our research is conceptual ideas about the professional development of a teacher, provisions of the competency-based approach in education. The empirical source of the study was the data obtained from the use of survey research methods.

2.1.2 Stages of research

In this study, a survey was conducted to determine the use of digital educational resources by undergraduates. The survey involved 153 students of the 1st year of study (2019-2020 and 2020-2021) of the pedagogical master's program of the Kazan Federal University. We developed Author's questionnaire of 10 questions (2018) "Use of online resources in education/self-education". To determine the orientation and readiness of undergraduates for teaching, self-assessment diagnostics was used (Nieskens & Sieland, 2001). Students were asked to choose those closed answers that they correlate with the goals and desires in the profession. Some of the answers are more consistent with the orientation towards pedagogical activity, the other part, on the contrary, towards non-pedagogical professions. Among other empirical methods was the diagnosis of partial readiness for professional and pedagogical self-development (Fetiskin, 2002, pp. 311-313). The latter technique was a map of self-assessment of readiness for self-educational activity which allows to assess formation of skills and abilities of self-development in a number of components: motivational, cognitive, moral-volitional, gnostic, organizational, communicative, as well as the ability to self-government. A feature of this diagnostic is the inverse relationship between the number of points that the respondent gains during self-assessment and his/her readiness for professional self-development (the more points the respondents gain, the less their readiness is). The obtained data were processed using the methods of mathematical statistics. The significance of the differences obtained was assessed by Student's t-test ($P \geq 0.95$).

2.2 India

2.2.1 Approaches of the study

Mixed method approach (quantitative as well as qualitative) has been used for the study.

2.2.2 Stages of research

Participants. Initially the data were drawn from 300 randomly selected teachers of two states of India- Punjab and Haryana. The only criterion for inclusion of participants was that they have at least five years of teaching experience. For qualitative data 30 participants were selected through purposive sampling.

Data Collection. To find out the status of professional development, Self-Assessment Proforma (SAP) standardized by UGC (a statutory body set up by the Ministry of Education, Government of India) for the 5 consecutive years were analysed. SAP is filled by every teacher annually in all the teacher education institutes. To collect required information permission was taken from heads of the institutions by illustrating the purpose of the study. Whereas for the qualitative data participants were selected with purposive sampling technique to focus on population with particular characteristics that are of interest, (Saldana & Omasta, 2017). Teachers whose PD scores were below average were focused to know the reasons of their low professional development. All the participants were explained the purpose of the study and interviews were fixed with

the consent of participants. For the ease and comfort of participants interviews were conducted face to face, virtually/telephonically with selected participants which lasted for about 15-20 minutes each. The conversations were recorded and transcribed for further analyses as suggested by (Saldana & Omasta, 2017).

2.3 Brazil

2.3.1 Approaches of the study

The study has a quantitative-qualitative approach. The authors used the theoretical-methodological support of the Theory of Social Representations (Moscovici, 1988, 2011) and the structural approach of Abric (2005).

2.3.2 Stages of research

The study involved 64 novice faculty members of three institutions located in different Brazilian regions. Data collection was carried out with a questionnaire containing open and closed questions and a focus group. For the analysis, the support of the theory of social representations, content analysis (Bardin, 2011), and the use of EVOC and IRAMUTEQ software. The first software processed the words of the Free Word Association Technique and identified the central core and peripheral system of social representations. The second software helped categorize the open questions of the questionnaire and in the teachers' narratives during the focus group. After identifying the faculty members' social representations, the difficulties and weaknesses related to teacher training were mapped. In this study, teacher training is understood as training needs related to teaching practices.

Results

3.1 Russia

The results obtained during the survey indicate that future teachers use digital educational resources in teaching (40%), in self-learning (29%), and also combine these opportunities (learning + self-learning) (27%). Only 4% of respondents do not use digital resources (Figure 1A).

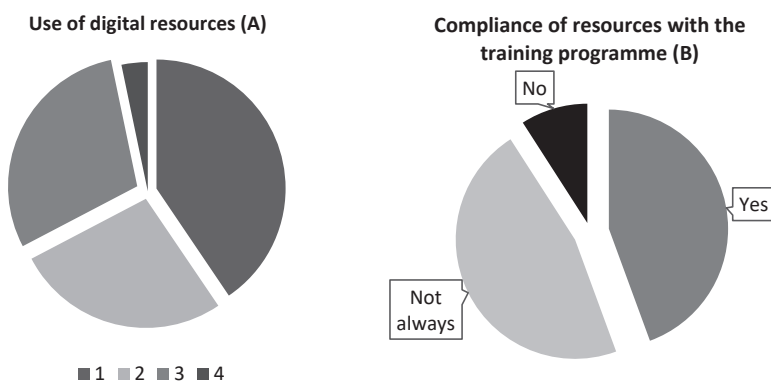


Fig. 1. The use of digital resources by students at the pedagogical master's program in: 1 – learning, 2 – learning + self-learning, 3 – self-learning, 4 – do not use.

The majority of students who use digital content in education choose resources according to the programme of education (44.4%) or partially corresponding to the chosen programme (46.5%) (Fig. 1B). Only 9% of respondents point out the inconsistency of the applied resources with the pedagogical educational programme.

Self-assessment of the orientation and readiness of undergraduates for pedagogical activity (Nieskens & Sieland, 2001) made it possible to establish that students with diffuse goals are characterized by a greater use of digital educational resources in self-learning, as well as in a combination of learning and self-learning (44%) compared to students with a clear (expressed) focus on pedagogical activity (32%). At the same time, the latter most actively use digital resources in teaching (68%) than students with unclear goals (51%) (Figure 2A).

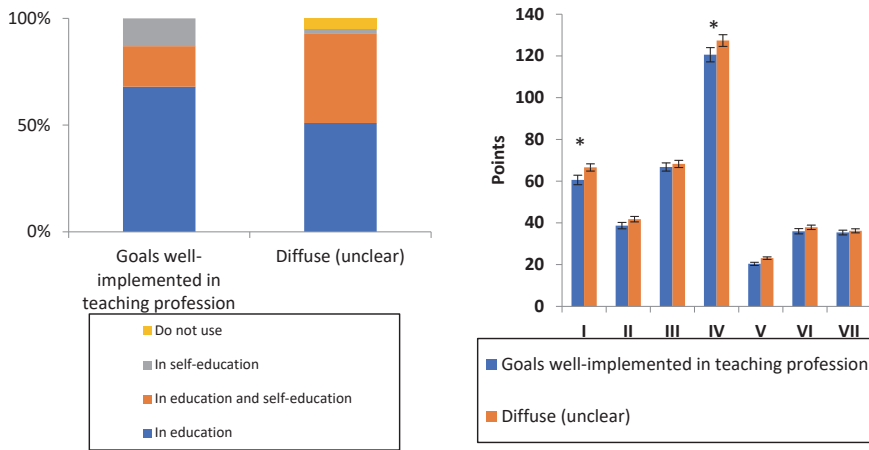


Fig. 2. The influence of the focus on pedagogical activity on the use of digital resources by students of the pedagogical master's program (A) and the partial readiness for professional SD of undergraduates whose goals correspond to the teaching profession (B), where I-VII are the components of professional and pedagogical SD: I – motivational, II – cognitive, III – moral-volitional, IV – gnostic, V – organizational, VI – ability to self-government, VII – communicative; differences are significant * – ($P \geq 0.95$).

In turn, it is students with goals that are well implemented in teaching who have a higher partial readiness for professional and pedagogical SD than students with diffuse goals, in particular, motivational and gnostic components ($P \geq 0.95$) (Fig. 2B). Specifying the indicators of the motivational component, it can be stated that a higher readiness for professional and pedagogical SD is manifested, for example, in the awareness of the importance of continuous education in pedagogical activity, presence of cognitive interests in the field of pedagogy and psychology.

3.2 India

For finding the status of Professional development of Teachers, Self-Assessment Report of teachers was analyzed and scores were calculated under three categories:

- Category I Includes Teaching, Learning and Evaluation Related Activities.
- Category II Includes Professional Development, Co-Curricular and Extension Activities.
- Category III Includes Research and Academic Contributions

Category wise as well as total score of professional development of teachers for each of the five years was calculated. Mean score of professional development of teachers was found to be 60. That depicts the low level of professional development of teachers in India.

Table 1. Range of average score of professional development of teachers

Category	Mean Score (Max.)	Mean Score (Min.)
I	57	43
II	1.8	0.3
III	15.5	6.86

Table 1 depicts that in category I, i.e., Teaching, Learning and Evaluation related Activities, the average performance of the 300 teachers selected as a sample varies in range score of 57 to 43. For category II, i.e., professional development, co-curricular and extension activities, the average score range is from 1.8 to 0.3. Also in category III, i.e., Research and academic contributions, average scores range is 15.5 to 6.86. Thus, these results interpret that for professional development, teachers are much inclined only with category I (Teaching-Learning and Evaluation related activities) which is dominating and contributing a lot for average score of teachers in the field of professional development. Category II (Professional development, Co-curricular and extension activities) and Category III (Research and Academic Contributions) are representing negligible contribution for professional development of teachers. Following figure- 1 represents category wise distribution of PD of teachers and depicts that teaching learning and examination related activities (Category I) are playing a major role. Category II and III are contributing a very little in PD.

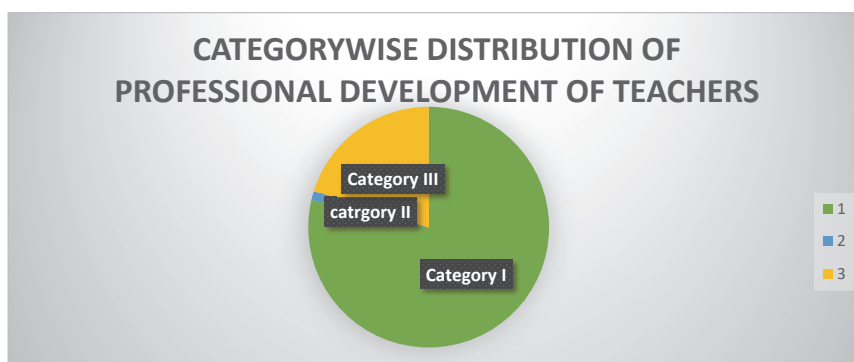


Fig. 3. Contribution of category I, II and III in professional development

For the second research question “What are the contributing factors of professional development of teachers?”, 30 teachers were interviewed. The initial analysis of the interview responses revealed broader aspects which were further analysed using the qualitative analysis. The factors that affect the PD among teachers are Low Economic status, Family structure, Wellbeing, Job security, Lack of Knowledge, Attitude of Teachers, Lack of Time, Lack of Accountability.

Findings revealed the challenges and factors that highly affected the PD are –
Low Economic Status

Teaching is the most respected profession ever across the globe, but in India in recent years, the situation and social status of teachers is getting worse. They are provided with the least resources to comply with their jobs. Not only the uneven payment structure, they have to face delays in payments. There are many teachers who are the only bread winner in the family of 5 and more members, in such cases spending money for professional

activities and maintaining average life is a struggle. As TE from Punjab working in a private college expressed that,

“...with small income, I manage to pay school fee of my children and other household expenses...it’s difficult for me to spend a single penny on buying latest mobile and joining any PD course, writing and publishing research paper...”

Family Structure

Teachers’ Professional growth is not solely determined by the intrinsic character of the job, family is equally contributing factor. As majority of the participants in our study were women, so it was observed that they perceive more imbalance between work and home as they have more child rearing and home-making responsibilities than men. As a result, teachers remain unable to perform additional task and activity. Not only the family responsibilities are the reason of low PD, but it was realized that many teachers have broken or disturbed families due to which they live under stressful state of mind.

“Core responsibilities of home and family are on me, so most of the times, it’s very difficult for me to maintain balance between personal and professional life... many times I have to compromise with my career goals...”

Well-being

Well-being includes having good mental health, high life satisfaction, a sense of meaning or purpose, and ability to manage stress. More generally, well-being is just feeling well. There are various factors associated with wellbeing which directly influence teachers’ life. “Teaching is a profession characterized by constant mental and emotional strain, which can ultimately pose a health risk for teachers”. Some common responses were related to poor health, low self- esteem, negative feelings, fatigue, pain and discomfort, lack of sufficient sleep, dependence on medical substances etc...

Our results corroborate previous research done by Yao et al. (2015) stating a negative effect of burnout on health and quality of life faculty members. Another study by Arandelovic et. al. (2010) has also confirmed burnout as a risk factor associated with a decrease in quality of life. Hence, absence of wellbeing and adverse living situations pose hindrance to develop professionally.

Job Security

On expectation about continuity in current job situation is job security. There are numerous research studies which indicate that teachers’ job security is the determining factor of their life satisfaction, general happiness and quality of life. Teachers working in private sector are in constant fear of losing job, as a result they remain reluctant to involve in any progressive learning. A participant having 6 years of experience working in private institution shared that,

“Our future is uncertain, we are working in a self-financed college, any day our services can be terminated... I am unsure about my future plans...”

Lack of Knowledge

The responses indicated that despite the long teaching experience, low professional development was observed among teachers, and majorly it was due to lack of knowledge. Due to degree-oriented examination system, teacher do not get enough exposure for any research related activities during pre-service training as well as during job span. A senior teachers responded that,

“I never attended any refresher course as I do not have enough knowledge about how to join...”

Teachers don not believe that their professional development is useful for their own professional performance and the learners they deal with. Another teacher from Hisar also gave similar response,

“I have no idea regarding why teachers need to perform any extra activity as they just need to teach pre-service teachers and it’s easy to do...”

Attitude of Teachers

It was observed that majority of the participants have negative attitude towards any activity other than teaching. And, teachers presented their opinions regarding the organisation of professional development programs and in majority of the cases teachers attended the courses but they were not benefitted as the courses were not authentic and relevant. As a result, they remain unsuccessful in updating their professional knowledge. A participant from Haryana state told that,

“I like to attend refresher courses organised by university because by this I get chance to spend some good time free from daily routine ... I enjoy company of my colleagues.”

Some participants’ views on this issue are-

“I could never develop interest for research-based activities.”

Similar responses were recorded from some more educators who expressed that attending any professional program for the learning and skill enhancement is the least preferred goal, they join either it was directed by an administrator to do so or they join with the purpose for taking vacation from job.

Lack of Time

Availability of enough time was most frequently reported as a significant reason. Some of the teachers also responded that they do not have enough time for in-service training courses as they already have so much to be done on the daily basis that they hardly could spare time for any additional tasks. Secondly, the timings of the courses are inconvenient for them. Teachers usually cannot participate in professional training course as the time schedule conflicts with their work schedule. As a teacher asserted that,

“Timing of any training program is mostly inconvenient, that is why we could not attend...”

And, teachers have a high workload and they have to spend much time at their college, so they do not have enough time for professional development activities.

Lack of Teachers’ Accountability

There are often problems with the quality and variety of the tools used to observe and supervise teachers and provide them with feedback about their teaching. There are no performance check criteria for the teachers to track their professional growth. It was also felt that there are lacks in systems as teachers get no incentives to encourage and help them improve their practice. As one of the respondents shared,

“We are not paid for extra hours and I have seen professional development programs provide neither improvements in own practice nor led to promotion...”

Main findings:

- Majority of Indian teachers were found to have low professional development.
- The contributing factors of low professional development among teachers are Low financial status, uncongenial family environment, their physical as well as psychological wellbeing, job security whereas the factors like lack of time as well as awareness, attitude and having no accountability for professional development activities etc. are reasons of low professional development.

3.3 Brazil

The results indicate that the participants are building representations about their pedagogical practices, anchored in elements present in the Central Nucleus, which denote positive feelings. For novice faculty members, the pedagogical practices can result in learning as long as good planning considers interactivity. The difficulties and weaknesses

identified in the social representations were mapped from four categories: planning, didactic procedures; evaluation/assessment; and the teacher-student relationship.

- Planning: Although the majority “carry out teaching planning to verify if the objectives have been achieved and what needs to be replanned”, only 22 university teachers consider it essential to choose the content based on the students’ prior knowledge.

- Didactics procedures: Most use the “lecture with the aid of audio-visual resources”, which, for many authors, can be a promising instrument for the teaching-learning process.

- Assessment: Although most university teachers understand the assessment of learning from a formative assessment concept, some contradict themselves, demonstrating that they understand it as a classifying practice, to pass or fail the student.

- Teacher-student relationship: Most perceive it as a “relationship that favors student learning”. That is, this relationship has occurred in a harmonious way, which makes it possible to help the students’ learning process.

Weaknesses and difficulties regarding pedagogical practices implementation:

Table 2. Summary of participants’ difficulties and weaknesses regarding pedagogical practices

Planning my classes	Integration of different curricular components
	Lack of teaching resources to include in planning
	Lack of experience with active methodologies
	Organizing content with available time
	To plan a new discipline
	To make a plan that considers the students’ different levels
	To discover broader technical resources
	To plan to teach students with special needs
	Time to plan
Teaching didactic procedures	To discuss theoretical content so that students are motivated
	To know new didactic procedures other than the lecture
	To prepare projections for the classes
	To use didactic procedures that encourage students to study and read before classes
	To discover new technologies
	To use didactic procedures that motivate students
	Didactic procedures that motivate students to learn Mathematics
Learning assessment	To know and use other assessment tools in addition to the traditional theoretical test
	To make the student learn and not just to take tests
	To conduct individualized assessments that consider the students different levels
	To develop creative and meaningful assessment instruments
	To evaluate seminars and group activities
	To perform diagnostic evaluation
	To convert real assessment into formative moments
Teacher- student relationship	The absence of a continuous students and teachers psycho-emotional monitoring of students and teachers

This mapping was discussed and reflected in focus group meetings, resulting in suggestions for studies and actions that may contribute to university teaching and higher education professional development. Although the investigation preceded the COVID-19

pandemic, its results can be used and contribute to discussions and reflections on the pedagogical practices developed during this period.

Discussion

Updating the educational system, expanding the possibilities of digitalization of the educational environment led to the widespread use of digital educational resources by students of the pedagogical master programmes, as evidenced by our results (Fig. 1). Features of the impact of the digital activity of future teachers on their PD and SD as subjects of educational relations act as an independent multidimensional problem that requires careful theoretical analysis in combination with methodological support and practical application of the results obtained. The complexity of studying this aspect of teachers' PD is complicated by the fact that, firstly, information technologies are updated and improved with a very high intensity, which requires regular updating of teachers' professional competencies in this area; secondly, in the digital educational environment, even within one university, there is a large number of multidirectional materials, which, moreover, have a heterogeneous level of quality and accessibility. It creates an additional need for the development of critical thinking skills among future teachers and the formation of their skills for effective search and selection of scientific, educational and methodological products in the digital environment based on the quality criteria of digital educational products. Basically, digital resources correspond to the programme of education, and are actively used in self-study (independent work). It was found that the development of digital content depends on the focus of undergraduates on teaching activities (Fig. 2). Pedagogical orientation and pedagogical goal-setting are distinguished among the professionally significant qualities of a teacher's personality, which are significant for achieving mastery in pedagogical activity (Bykova et al., 2018). Goal-setting as a pedagogical phenomenon is associated with setting goals and objectives in professional activities and is a factor that influences and ensures the achievement of students (Idowu et al., 2013; Moeller et al., 2012; Schippers et al., 2020). Previously, we found that goal-setting, corresponding to implementation in the teaching profession, is a condition for high readiness for professional and pedagogical development and self-development (Asafova & Vashetina, 2022). In this study, we supplemented our ideas about teacher PD in connection with the expansion of the digital educational environment, considering this trend as a challenge, which may be one of the conditions for professionalization of a future teacher. The activity of teachers and future teachers in digital environment implies not only developed information competencies and regular access to digital educational resources, but also a meaningful critical attitude to the content used, the desire and ability to create their own high-quality educational products. At the moment, the educational syllabi of the pedagogical master's program do not provide special sections or topics dedicated to the competence of future teachers in the field of assessing the quality of educational content. Probably, in order to increase the positive impact of the digital activity of future teachers on their PD, it is necessary to develop models for including future teachers in the process of developing digital educational products in the field of pedagogical activity (for example, as thesis projects).

Analysing the study results in terms of the influence characteristics of teachers' life quality on the effectiveness of their PD, it should be noted that the strengths and quality of whole education system largely depend upon dedicated teachers, their work as well as quality of life and professional development. So, this research was aimed to explore the level of PD of teachers of Punjab and Haryana state. Teachers' 5 years SAP reports depicts low professional development and Table-1 exhibits that teachers put maximum efforts and get involved in category -I, with 57 maximum and 43 minimum mean scores. Whereas,

Category II and III are displaying complete opposite trend, the maximum and minimum mean score are 1.8 & 15.5 and 0.3 & 6.86 respectively. Category-I includes teaching learning and examination related activities which are the ordinary job responsibilities for every teacher to be performed. But Category – II and III includes professional development and research contributions which were found to be in scant proportion. It was also observed that many teachers are living on marginalised economic conditions and due to multiple responsibilities at home and work place. Other observed challenges for being low in PD and research related activities was that majority of the teachers were unaware about the importance of professional development and a few expressed their negative attitude towards PD, the results are in tune with the study conducted by Han et al. (2014). There is also a lack of systematic and regular monitoring of their progress for the continuation of job based on their professional development, as a result teachers do not pay heed towards extra activities. In addition, to participate in professional learning programs, no support from their institution heads is provided nor they allocate any additional time to do so. This leads to a decrease in the motivation of teachers for professional development and self-development. The study revealed that in both the states majority of the teachers' physical health and their social as well as family environment adversely affect their PD. Teachers struggling with hardships of life – financial instability, illness, stress and disturbance within family – remain devoid of availing benefits of professional learning. Therefore, to increase the effectiveness of the process of PD of teachers, it can be recommended, firstly, to optimize the organizational and technical conditions that allow teachers to be engaged in PD at the workplace (especially if he does not have the appropriate conditions at home); secondly, the inclusion of PD indicators and research activity in the list of qualitative indicators of professional success (for example, when holding professional competitions or as criteria for material and non-material incentives for teachers); thirdly, increasing the availability of scientific, methodological, educational materials for PD, foremost, in the digital educational environment, and popularization of these resources among educators. At the state level, concrete efforts should also be made to increase the level of PD and provide multidimensional ways for PD of educators. State support will lead to the restoration of the high status and priority of the teaching profession. To do so, it is necessary to change the working conditions and employment of teachers, the introduction of an appropriate content and volume of work and a reasonable level of wages, social guarantee packages, which will lead to an increase in the social status of teachers and will have a positive effect on improving their quality of life, ultimately helping to increase the aspirations of teachers for PD and SD.

The study on social representations of teachers about their pedagogical practices depicted the importance of institutional spaces to promote the teachers' PD. By bringing to light teachers' social representations of their pedagogical practices, it was possible to open space for dialogue about their training needs. We recommend that the research process with the results described here be preceded by training actions meeting the identified needs. Bringing up social representations can be a way of initiating and designing teacher professional development programs.

Conclusion

The analysis of the study results allowed us to draw the following conclusions.

PD of teachers is a purposeful complex process of improving professional knowledge and practical skills, as well as the personal qualities of teachers in order to increase the effectiveness of their professional activities in conditions of socio-economic challenges that entail a continuous process of transformation of the educational area. This process can be carried out both independently through self-education and individual self-

improvement of teacher's professionalism, and through the organized inclusion of teachers in the process of continuous professional education (training courses, master classes, etc.).

PD stimulates the development of pedagogical culture and pedagogical thinking of teachers, provides ample opportunities for improving the quality of education and acting as a guarantor of the relevance of pedagogical activity. PD is based on the active professional position of a teacher.

Readiness for the PD by a teacher is determined by a change in the activity of the individual in connection with an increase in the results of pedagogical activity during the transformation of the educational system, in particular, the digitalization of the educational environment. The empirical results obtained by us may indicate an indirect relationship between the activity of students of the pedagogical master programmes in using digital educational resources and the desire for professional SD, which depends on the severity of the goals corresponding to the focus on obtaining a teaching profession and self-realization in it.

The findings of the research highlighted that in India PD of teachers is low with negligible contribution to research and professional development activities. Teachers' health status, psychological well-being, social well-being as well as environmental factors determine their development in profession. Organisational, financial and social conditions play a significant role in the determination of professional development of teachers. Job security, family structure, teachers' attitude towards of PD activities, lack of incentives, promotions and quality of education, lack of awareness and time are the primary reasons that greatly influence their PD. Thus, to mitigate the educational problems and improve quality of education system, educational leaders must find creative ways to engage the teachers. Some concrete efforts should be made by the policy makers to uplift the level of PD and provide multidimensional channels of professional development. Education institutes should also give vital importance to teachers' employment, relevant and judicial salary packages and social status to improve the quality of life which will ultimately uplift their professional development.

The research devoted to social representations highlighted that they are structured in contexts, experiences, interactions, and day-to-day communications and are translated into the actions and verbalizations of subjects integrated with this reality. That is why it is essential that those involved, in our case, Higher Education professors, know their representations in the teaching-learning process. Thus, through the promotion of pedagogical procedures, dialogue, and teachers' professional development, there will be possibilities for transformations and, when necessary, for reconstructing social representations. The results can be used and contribute to discussions and reflections on the pedagogical practices developed by faculty members and the necessity of programs related to professional development inside higher education institutions. In addition, the results can bring about elements when creating university teachers' professional development programs.

Statements on open data, ethics and conflict of interest

All authors declare that they have no conflicts of interest.

References

- Abric, J. C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Èrès.
- Abukova, L. A., Dmitrievsky, A. N., Eremin, N. A., Linkov, Y. V., & Pustovoy, T. V. (2018). Digital modernization of the educational process. *Distance and Virtual Learning*, 1, 22-31.

- Al-Basheer, A., Khasawneh, S., Nabah, A. A., & Hailat, S. (2008). Perceptions of student teachers towards the effectiveness of co-operating teachers, school principals and university supervisors participating in the teacher education program in Jordan. *International Journal of Lifelong Education*, 27(6), 693-705. doi: 10.1080/02601370802408340
- Arandelovic, M., Nikolic, M., & Stamenkovic, S. (2010). Relationship between burnout, quality of life, and work ability index—directions in prevention. *The Scientific World Journal*, 10, 766–777. doi: 10.1100/tsw.2010.83
- Asafova, E. V., & Vashetina, O. V. (2022). Goal-setting as a condition for professional self-development of master's students in teacher training programme. *ARPHA Proceedings*, 5, 97-107. doi: 10.3897/ap.5.e0097
- Barros, C. D. M. P., Dias, A. M. I., & Cabral, A. C. D. A. (2019). Institutional actions for teachers training: what are the contributions to the development of Bachelors in Teaching? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 317-339.
- Ben-Peretz, M., Kleeman, S., Reichenberg, R., & Shimoni, S., (2010). Educators of educators: their goals, perceptions and practices. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 111–129.
- Borisenkov, V., Gukalenko, O., & Pustovoitov, V. (2021). Digitalization of education: trends in teacher training. In *XIV International Scientific and Practical Conference “State and Prospects for the Development of Agribusiness - INTERAGROMASH 2021”* (Vol. 273, 12075). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312075>
- Bykova, N. S., Zhelezova, Ya. I., & Shvetsova, Yu. V. (2018). Professional development and personality formation of a future teacher. *Problems of Modern Science and Education*, 121(1), 44-46.
- Carnoy, M., Froumin, I., Loyalka, P. K., & Tilak, J. B. G. (2014). The concept of public goods, the state, and higher education finance. *Higher Education*, 68(3), 359-378.
- Dauletbaeva, G. K. (2015). Ways of professional development of a teacher in the process of modern transformations. *International Journal of Experimental Education*, 12-4, 517-518. Retrieved from <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9199>
- de Sousa, C. P. (2017). Desafios da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 739-756.
- Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). Research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8-19.
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov, G. M. (2002). *Socio-psychological diagnosis of personal development and small groups*. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy.
- Franco, M. A. S. (2016). Pedagogical practice and teaching: a view from the epistemology of the concept. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 97(247), 534-551. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>
- Gorshkova, M. A. (2010). Active professional position of the future teacher and the background of its development in the educational space. *Science, Education, Technology*, 4, 26-29.
- Guimarães, R. R. M. (2013). The future of higher education in BRIC countries: A demographic perspective. *Revista Brasileira De Estudos De População*, 30(2), 549-566.
- Han, K. T., Park, E. C., Kim, J. H., Kim, S. J., & Park, S. (2014). Is marital status associated with quality of life? *Health and Quality of Life Outcomes*, 12:109. doi: 10.1186/s12955-014-0109-0
- Idowu, A., Chibuzoh, I., & Madueke, M. (2014). Effects of goal-setting skills on students' academic performance in English language in Enugu Nigeria. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 3(2), 93-99. <https://doi.org/10.7821/naer.3.2.93-99>
- Ivaniuk, H., Venhlovska, O., Antypin, Y., & Vovchok, Y. (2020). Self-development as a factor in the professional growth of future teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(4), 77-86. <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i4.2873>
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229-241.
- Komba, W. L., & Nkumbi, E. (2008). Teacher professional development in Tanzania: Perceptions and practices. *Journal of International Cooperation in Education*, 11(3), 67-83.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 567-587.

- Leite, S. A. S., & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições do ensino e a mediação do professor. In R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (Eds.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' Handbook: A Research Perspective* (pp. 491-518). New York: Longman.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Loyalka, P., Carnoy, M., Froumin, I., Dossani, R., Tilak, J. B., & Yang, P. (2014). Factors affecting the quality of engineering education in the four largest emerging economies. *Higher Education*, 68(6), 977-1004. doi: 10.1007/s10734-014-9755-8
- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Mitina, L. M. (2005). Professional development and health of the teacher: problems and solutions. *Vestnik obrazovaniya Rossii – Russian Education Bulletin*, 7, 48-58.
- Moeller, A. J., Theiler, J. M., & Wu, C. (2012). Goal setting and student achievement: A longitudinal study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 153-169. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01231.x
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Moscovici, S. (2011). An essay on social representations and ethnic minorities. *Social Science Information*, 50(3-4), 442-461.
- Nieskens, B., & Sieland, B. (2001). *Do you want to become teachers? A guidance for high-school graduates before the beginning of studies*. Lüneburg: Leuphana, Universität Lüneburg.
- Oliveira Júnior, A. P. D., Prata-Linhares, M. M., & Karwoski, A. M. (2018). Professional development in the higher education of Brazilian federal institutions context. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26, 52-90.
- Prata-Linhares, M., da Fontoura, H. A., & de Almeida Pimenta, M. A. (2021). Faculty entitlement: Perspectives of novice Brazilian university professors. In *Understanding Excessive Teacher and Faculty Entitlement* (pp. 179-190). Emerald Publishing Limited.
- Saldana, J., & Omasta, M. (2017). *Qualitative research: Analyzing life*. London: SAGE. .
- Schippers, M. C., Morisano, D., Locke, E. A., Scheepers, A. W., Latham, G. P., & de Jong, E. M. (2020). Writing about personal goals and plans regardless of goal type boosts academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101823. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101823>.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teachers? *European Journal of Teachers*, 26(2), 201–215. doi: 10.1080/0261976032000088738
- Voronina, M. V. (2015). Features formation of future teacher's professional position during his study at the university. *Bulletin of Tomsk state pedagogical university*, 160(7), 128-132.
- Yao, S. M., Yu, H. M., Ai, Y. M., Song, P. P., Meng, S. Y., & Li, W. (2015). Job-related burnout and the relationship to quality of life among Chinese medical college staff. *Archives of Environmental & Occupational Health*, 70(1), 27-34. doi: 10.1080/19338244.2013.859120

УДК 378

Точки пересечения в работе образовательных и социальных учреждений с детьми группы риска: педагогический взгляд¹

Божидара И. Кривирадева¹, Йонка П. Първанова²

¹ Софийский университет Святого Климента Охридского, г. София, Республика Болгария

E-mail: kriviradeva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5715-6159>

² Софийский университет Святого Климента Охридского, г. София, Республика Болгария

E-mail: yonkarp@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3627-501X>

DOI: 10.26907/esd.17.3.10

EDN: СКРХІЕ

Дата поступления: 16 декабря 2020; Дата принятия в печать: 1 июля 2022

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования сотрудничества педагогов, работающих с детьми группы риска, со специалистами, осуществляющими социальную защиту и безопасность детей в Республике Болгария: в какой степени это взаимодействие осуществляется и каковы его перспективы. Дети из группы риска, с одной стороны, обучаются, воспитываются и социализируются в образовательных учреждениях, а с другой – их поддерживают учреждения социальной защиты и безопасности, и обеспечение полноценного взаимодействия между двумя социальными субъектами очень важно. Исследование осуществлено с помощью специально разработанной анкеты, в которую включены вопросы, направленные на 1) оценку педагогами работы с детьми из группы риска в школе и тех вызовов, которые возникают при этом; 2) характеристику взаимодействия педагогов с социальными работниками, подразделениями социальной защиты и социальной безопасности детей; 3) определение перемен, необходимых в деятельности образовательных учреждений и учреждений социальной работы для более эффективного взаимодействия.

Результаты показывают, что учителя в основном недовольны взаимодействием с социальными структурами из-за отсутствия информации, увеличения нагрузки при работе с детьми группы риска и отсутствия эффективной поддержки. Дети, находящиеся в группе риска, создают дополнительные проблемы в работе учителя: от него ожидают выполнения непривычных для него функций из области социальной работы, ему не предоставляется в достаточной степени информация об объемах социальных услуг и социальной работы. Педагоги обращаются к службам защиты детей только в случаях тяжелых семейных событий и серьезных проблем, так как при решении текущих проблем ребенка целиком полагаются на социальные службы. Учителя хотят вынести эту работу за пределы образовательного учреждения и перенести эту ответственность на социальных работников. Оформление большого объема требуемой документации осложняет взаимодействие двух систем (образовательной и социальной). Учителя считают, что для улучшения взаимодействия необходимо менять работу социальных служб, а осуществлять перемены в работе учителей или школы не требуется.

Ключевые слова: дети из группы риска, педагоги, социальные работники, взаимодействие.

¹ Работа представляет собой часть теоретико-эмпиричного исследования и осуществляется при финансовой поддержке Фонда научного исследования Софийского университета Св. Климента Охридского, номер договора 80-10-80/15.04.2020.

Intersections between Education and Social Work in Working with Children at Risk: The Perspective of Pedagogical Specialists

Bozhidara Kriviradeva¹, Yonka Parvanova²

¹ Sofia University St. Kliment Ohridski, Sofia, Bulgaria

E-mail: kriviradeva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5715-6159>

² Sofia University St. Kliment Ohridski, Sofia, Bulgaria

E-mail: yonkapg@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3627-501X>

DOI: 10.26907/esd.17.3.10

EDN: CKPXIE

Submitted: 16 December 2020; Accepted: 1 July 2022

Abstract

The article presents results from an empirical research study with 208 pedagogic specialists. Its main objective was to find teachers' views about their cooperation with specialists from social work system regarding working with children at risk in Bulgaria, as well as to find the extend of such cooperation and its future perspectives.

Children at risk learn, educate, and socialize in different types of educational institutions and they also receive support and protection from different organizations for social protection at their residence territory. That is why the development of effective cooperation between those two systems is especially important.

Empirical research was done with a survey questionnaire designed for the research itself. The questionnaire includes questions in **three main areas**: teachers' evaluation about the challenges they face when working with children at risk; characteristics of their interaction with social protection system; changes which need to be made at both systems so work with children at risk to be more effective.

Research results show that teachers are mainly dissatisfied with their interaction with social work system due to lack of information, additional workload, and lack of effective support for those working at school level.

More and more teachers state that children at risk create new challenges in their work and teachers face unusual requirements when they interact with social workers. In addition, teachers are not familiar with institutions for social work and social services, and they contact them only in severe cases of family dysfunction and aggression, while expecting social workers to practically solve the problem of the child. They want to transfer all this type of work to social services and outside of educational institutions. Teachers also state that there is a lot of documentation which complicates the interaction between the two systems (educational and social work). They think that there is a need of change in social workers' work, while work of teachers should not be changed.

Keywords: children at risk, social workers, education specialists, interaction.

Введение

В 1991 г. Республика Болгария ратифицировала Международную конвенцию по защите прав ребенка, а с 1989 года в стране началось строительство системы социальной защиты и безопасности детей. Работа осуществлялась трудно, так как в то время государство решало ряд сложнейших социально-экономических проблем. Благодаря совместным усилиям государства и ряда международных организаций, имеющих необходимый опыт, в мае 2000 года был принят новый для нашей страны Закон о защите детей, позволивший построить структуру, которая сегодня обеспечивает социальную защиту и безопасность детей из группы риска.

Закон о защите детей и новый Закон о дошкольном и школьном образовании (вступил в силу в 2016 г.) четко заявили, что наша образовательная система построена на основе постулатов, принятых в Международной конвенции о правах ребенка: «Образование должно быть направлено на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка, воспитание уважения к правам человека и основным свободам, на подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия, на воспитание уважения к окружающей природе» (ст. 29 Конвенции).

За последние годы в Болгарии сделано очень много для обеспечения гарантий социальных прав ребенка, связанных с предоставлением качественного образования, современной и адекватной социальной защиты и безопасности с учетом индивидуальных потребностей ребенка. Повышая качество образовательных услуг, болгарское правительство стремится гарантировать социальные права своим гражданам, особенно детям, поскольку они являются одной из наиболее уязвимых групп. От заботы о детях зависит будущее нации. Психически и физически здоровая личность, которая воспитана в духе толерантности и любви, может превратиться в активного гражданина, который посвятит себя развитию общества и формированию здорового молодого поколения.

Работа с детьми группы риска: образование и социальная деятельность

Республика Болгария не только декларирует, но и старается гарантировать права ребенка, осуществляя необходимые усилия для воспитания, обучения и социализации детей в соответствии с общепринятыми нормами и ценностями объединенной Европы, учитывая при этом наши локальные особенности, уважая личность ребенка. В связи с тем, что «все дети – правообладатели» (Gyurova, 2020), и в соответствии с тем, что дети являются субъектами прав (Конвенция о правах ребенка), которые необходимо уважать (ч. 5), государству необходимо прилагать усилия, чтобы обеспечить права детей.

Построение демократического общества происходит и через построение хорошей системы социальной защиты и безопасности детей из группы риска, и она должна функционировать вместе с образовательной системой. Дети группы риска – субъекты, которые обучаются в разных видах школ, и разные виды организаций социальной работы должны проявлять необходимую заботу о защите их прав, обозначенных в Международной конвенции о правах ребенка.

Ребенок, находящийся в группе риска, живет в опасной среде, прямо или косвенно подвергается воздействию факторов риска, находится в ситуации риска и может предпринимать рискованные действия. Учителя работают ежедневно с детьми и их семьями, обучая и воспитывая их, являются одними из главных субъектов социализации детей. Они должны активно сотрудничать и с другими социальными субъектами общества, такими как социальные службы, социальные услуги и другие органы по защите и охране детей. Партнерство между образовательными организациями и учреждениями социальной работы с детьми и семьями очень важно, так как «защита детей и безопасность их интересов – очень сложная и ответственная задача, которая требует работы в команде» (Dishkova, 2017) разного рода специалистов, работающих в системе социальной защиты и безопасности детей и их семей.

Возникает вопрос, является ли взаимодействие между образовательными учреждениями и учреждениями социальной работы эффективным, достигает ли оно поставленных целей и тех требований, которые декларированы в Законе о защите детей? Настоящая работа призвана найти ответ на эти вопросы.

Обзор литературы

Нами проанализирована литература, посвященная работе с детьми группы риска (Petrova-Dimitrova, 2014; Rangelova, 2005; Minev, 2011, 2012; Gyurova, 2020; McClelland, Morrison, & Holmes, 2000; Parvanova, 2013; Kriviradeva et al., 2012; Kuzmanova-Kartalova, 2013, 2019; Zlatkova-Doncheva, 2018; Molotkova, 2015), взаимодействию социальной и образовательной системы (Kriviradeva et al., 2012; Parvanova, 2013; Milusheva, 2019; Dishkova, 2017; Tzelova, 2016, Evseeva, 2016), взаимодействию семьи и образовательных организаций, проблемам социальной среды (Chavdarova-Kostova, Gospodinov, & Mizova, 2018; Mikerova, 2012; Kasimova, 2006). Milusheva (2019) сделала теоретический обзор профессиональных компетенций педагогического советника, а Milusheva и Rasheva (2019) описали разграничение профессиональных ролей и функций педагогического советника и социального работника в школе. Научный обзор литературы показал, что в настоящий момент не проводятся исследования, связанные с взаимодействием образовательной и социальной систем в работе с детьми из группы риска. Отсутствие таких исследований во многом связано с проведенными изменениями в законодательстве образовательных учреждений и переменами в работе учреждений социальной работы.

Педагоги и их взаимодействие с системой социальной работы

Методология исследования и исследовательская выборка

В исследовании приняли участие 208 педагогов, а математико-статистическая обработка результатов была осуществлена с IBM SPSS 22.

Средний возраст исследованных педагогов – 50 лет, 75 % из них старше 45 лет.

Около 16 % респондентов занимают руководящие позиции (директор или заместитель директора), а 3,8 % педагогических специалистов выполняют специальные функции (педагогический советник, психолог, ресурсный учитель, специальный педагог). Все остальные респонденты указали, что в момент исследования занимали должность учителя. Значительная часть анкетированных (75,9 %) работает в основных или средних образовательных учреждениях, небольшая часть работает в детских садах (4 %), и в центрах для поддержки личностного развития работает 3 % респондентов. Оставшиеся 17,1 % распределяются по разным видам профессиональных и профильных гимназий.

Оценка педагогами поддержки в работе с детьми из группы риска в школьной среде.

Почти 80 % респондентов полностью согласны с утверждением, что все чаще помимо педагогических и воспитательных функций они осуществляют и вспомогательную деятельность с целью улучшения социально-педагогической ситуации вокруг таких детей (Рисунок 1).

В то же время учителя уверены, что особо сложные ситуации должны входить в компетенцию социальных работников. Почти 90 % респондентов полностью или почти полностью согласны с тем, что решение социальных проблем ребенка выходит за рамки его образования и является задачей системы социальной защиты или конкретного специалиста в этой области. Учителя в основном поддерживают привлечение социальных работников или социальных педагогов к работе в школьных учреждениях. Доля поддержки подобных мер превышает 54 %, а 25 % выражают свое несогласие с подобной идеей.



Рис. 1. Необходимо проведение работы педагогов с целью улучшения социального положения детей

Для обобщения мнений учителей о роли, которую социальные работники / педагоги могут выполнять в школе, представим одно характерное мнение:

«Как человек, который работал в социальной сфере, могу сказать, что роль социальных работников в школе крайне важна по той причине, что знание нормативных документов может пригодиться в школе, чтобы справиться с проблемными учениками и родителями. Это его работа – работать в конкретной сложной ситуации, дать ей объективную социальную оценку. Когда люди знают, что в школе есть социальный работник, которой может предоставить квалифицированную помощь и принять эффективные меры по соблюдению Закона социальной помощи и Закона о защите детей, все будут вести себя иначе».

Учителя называют такие ситуации, в которых необходимо целенаправленное взаимодействие между образовательной и социальной сферами (Рисунок 2):

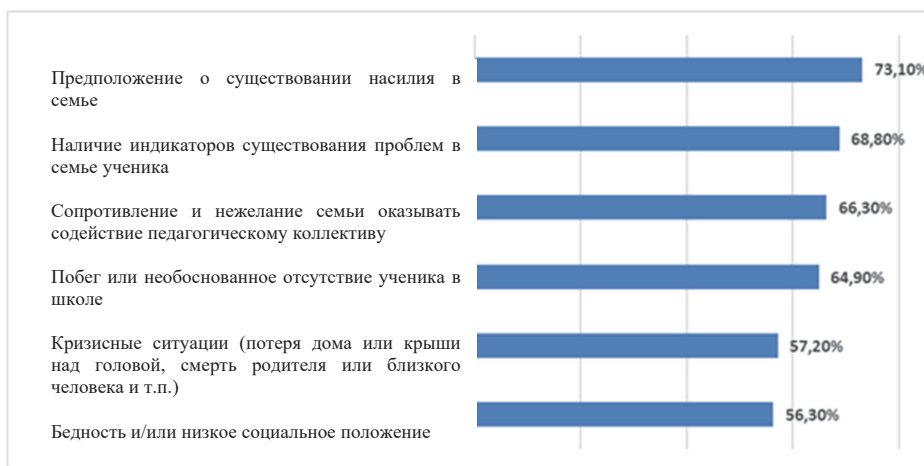


Рис. 2. Ситуации, при которых необходимо взаимодействие между образовательной и социальной сферами

Представленные данные показывают, что школьные педагоги голосуют за найм социального работника, а их взаимодействие с учреждениями социальной работы ограничивается тяжелыми кризисными ситуациями в семье ученика.

Так на первый план исследования вышли поиск и анализ форм взаимодействия между образовательными учреждениями и подразделениями социальной защиты.

Особенности взаимодействия педагогов с системой социальной работы.

67 % всех учителей, которые приняли участие в исследовании, указали на то, что знают, как взаимодействуют между собой образовательные учреждения и служба «Социальная помощь», которая осуществляет социальную защиту детей, их поддержку в личностном развитии. В связи с тем, что образовательные учреждения выполняют и социализирующие функции, и в связи с тем, что все дети до 18-летнего возраста должны учиться в школе, наше правительство приняло решение о создании такого механизма, при котором два социальных субъекта (детский сад / школа и учреждение социальной работы) могут осуществлять полноценное взаимодействие. Это связано с выполнением основной стратегической цели в образовании: государство должно сделать все, чтобы личность ребенка развивалась. А поддержка личностного развития ребенка может осуществляться как в школе, так и в организациях, предоставляющих разные социальные услуги. Этот процесс описан в документе «Алгоритм взаимодействия учреждений дошкольного и школьного образования и службы «Социальная помощь»». С целью его исполнения и полноценного внедрения в работу учителей мы задали вопрос респондентам о реализации алгоритма взаимодействия между двумя социальными организациями, связанными с защитой прав ребенка.

62 % считают, что этот алгоритм не функционирует полноценно; а 3,37 % категоричны в своем негативном ответе. В то же время 33,17 % указывают, что не могут дать ясный ответ на этот вопрос. Это опять подтверждает ранее сделанный вывод о том, что Алгоритм не знаком учителям достаточно хорошо, а те, кто знает о нем, оценивают его прежде всего как несовершенный. Основанием для негативной оценки Алгоритма взаимодействия между учреждениями стало «Оформление документов», то есть бюрократизация этого процесса, поскольку «У учителей отсутствует время для такой деятельности».

Одна из задач нашего исследования – установить, как часто учителя общались с социальными службами или их подразделениями, чтобы определить, как частота этих контактов и их характер влияют на суждения об эффективности взаимодействия с секторами социальной защиты детей в группе риска (Рисунок 3). Учителям было предложено указать число таких случаев за последний год: насколько часто они сотрудничали со службой «Социальная помощь» и / или с отделом «Защита детей». При этом сотрудничество подразумевало, что учитель имел прямой контакт с социальным работником, экспертом или другим специалистом, обсуждал с ними конкретный случай, а впоследствии мог проанализировать полученные результаты совместной работы. Это условие дало возможность исключить случаи, в которых школа только подавала сигнал в социальную структуру, а учителя не имели прямого взаимодействия с социальным работником.

Как видно из Рисунка 3, более 40 % учителей не имели за последний год ни одного прямого контакта совместной работы с представителями службы «Социальная помощь» и / или отдела «Защита детей». Когда учителя отмечают такие контакты, то их количество колеблется от 1 до 4. Только пять учителей сообщили, что они в пяти или более ситуациях активно осуществляли сотрудничество с представителями социальных структур.

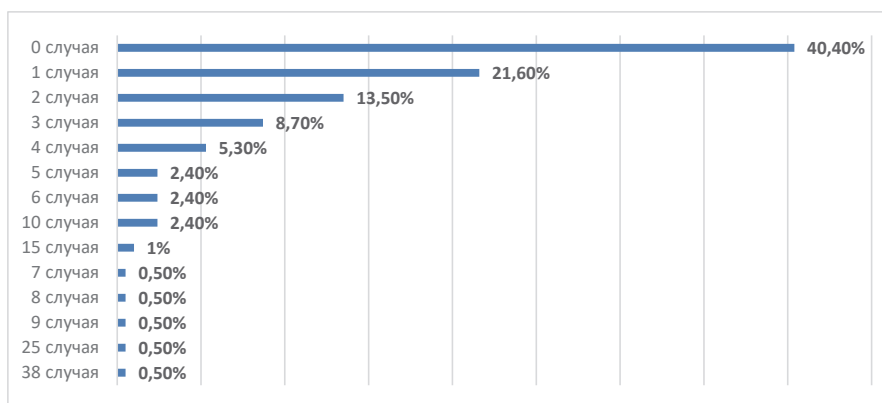


Рис. 3. Количество случаев, в которых учителя работали совместно с представителями службы «Социальная помощь» и отделами защиты детей

Складывающаяся картина, с одной стороны, объясняется низким уровнем знаний об Алгоритме взаимодействия образовательной системы и системы социальной защиты детей, а с другой – показывает негативное отношение учителей к этому виду работы. Отсутствие прямых контактов и несистематическая совместная деятельность не дают учителям возможности сформировать объективное суждение об эффективности взаимодействия с учреждениями социальной работы.

Как результат, учителя дают неудовлетворительную оценку их совместной деятельности с Отделом «Защита детей» (основным звеном, с которым они общаются). 32,7 % респондентов указали, что не работают достаточно часто с этой структурой, а 9,6 % категоричны в своей негативной оценке их совместной деятельности. Общая доля тех, кто оценил взаимодействие с отделом как положительное – 35,5 %, однако однозначно положительных ответов меньше – 10 %. Существует более 20 % учителей, которые не могут дать однозначный ответ на этот вопрос.

Несмотря на эти данные, более 70 % учителей отмечают, что они или их коллеги напрямую работали с учреждениями, предоставляющими социальные услуги разного типа. В то же время, когда их попросили указать конкретные подразделения социальных услуг, которые они лично посещали (имеют личные впечатления), стало видно, что их знакомство со структурами, предоставляющими социальные услуги и социальную поддержку, очень поверхностное.

Чуть больше 60 % никогда не посещали организации подобного типа, и только 24 % всех анкетированных лиц указали, что они посещали отдел «Защита детей». Среди других структур, которые учителя иногда указывают, можно назвать Центры общественной поддержки, Центры семейного типа и Центры социальной реабилитации и интеграции. Остальные учреждения, указанные учителями, – это Кризисный центр, Переходное жилье и другие, с ними учителя имели личный контакт от одного до трех раз.

В результате анализа подтверждается факт, что взаимодействие между образовательными учреждениями и учреждениями социальной работы осуществляется эпизодически и носит случайный характер. Созданный алгоритм взаимодействия двух систем не имеет достаточного числа профессиональных педагогических специалистов. Это мешает полноценной совместной работе и приводит к отказу от ответственности за ребенка.

Предложения по улучшению взаимодействия между образовательными учреждениями и учреждениями социальной работы.

Респондентам было задано два открытых вопроса, в ответ на которые они могли свободно выразить свое мнение о том, что должно способствовать улучшению взаимодействия между образовательными учреждениями и организациями социальной работы.

Первый вопрос был о том, что можно поменять в их работе и в работе образовательных учреждений, чтобы взаимодействие между ними и организациями социальных услуг для детей стало эффективным. Большинство участников (около 90 %) определились со своей точкой зрения на этот вопрос. Более 30 учителей устно ответили, что не могут ответить на этот вопрос, не могут судить об этом или у них нет никаких идей. Значительная часть всех ответов включает предложения о переменах, необходимых в действиях социальных работников и учреждений социальной защиты и обеспечения, несмотря на то что следующие вопросы в анкете посвящены именно этим организациям. Из полученных ответов видно, что, даже когда от учителей требуется осмысление возможностей оптимизации собственной деятельности, они прежде всего рассуждают о том, что может поменять «другая сторона». Так, 25 участников опроса уверены, что их работа не нуждается в переменах. Они утверждают, что и в настоящее время делают все необходимое, и оптимизация работы в школе с целью улучшения взаимоотношений с социальными учреждениями не нужна.

Реальные предложения для улучшения взаимодействия между двумя социальными учреждениями (школа и организация социальных услуг для детей), имеющими огромное значение для благополучия детей, связаны с уменьшением документооборота, появлением в школе ставки социального работника / социального педагога, усилением коммуникации с родителями, регламентацией контактов между представителями системы образования и социальных услуг. Лишь 6-7 человек указали, что существует необходимость в целенаправленном обучении или информировании учителей о сущности работы и возможностях организаций социальной защиты и обеспечения, что позволило бы педагогам лучше ориентироваться в выборе организаций для прямых контактов с социальными работниками.

На вопрос «Что необходимо поменять в работе организаций социальной поддержки и защиты, чтобы улучшить их взаимодействие с образовательными учреждениями?» более 30 человек ответили, что не могут дать ответ, не могут дать какие-то рекомендации (иногда из-за отсутствия контакта с подобными организациями).

Среди остальных ответов особенно выделяется одна рекомендация, связанная с тем, что социальным работникам необходимо чаще посещать школу, чтобы встречаться и разговаривать с учителями. Им необходимо поменять свое отношение к школьным педагогам и оценить их труд. Необходимо оказывать им содействие в выполнении их деятельности. Среди других ответов выделяется предложение о необходимости уменьшения работы с документами, осуществления реальных мер (а не только отчета о деятельности на бумаге), более строгих санкций для родителей, если они нарушают доступ детей к образованию. На последнем месте находится требование «не грузить все на учителей». Некоторые респонденты показали понимание обязанностей социальных работников. Есть и предложения по улучшению кадрового и финансового обеспечения учреждений социальной работы, но их относительно мало.

Полученные данные показывают, что педагоги видят необходимость перемен лишь в деятельности социальных работников, а не в своей собственной работе, не

в своих подходах к детям из группы риска. У некоторых респондентов появляется потребность в более глубоких знаниях о системе социальной работы, но их не так много.

Дискуссионные вопросы

Изучая педагогическую литературу Болгарии, мы обнаружили, что отсутствуют специальные исследования точек пересечения в работе образовательных и социальных учреждений, работающих с детьми группы риска и обосновывающие потребность назначения социального работника в школе. Т. Milusheva (2019) в статье «Области профессиональной компетентности школьного социального работника» делает попытку теоретического обоснования необходимости социального работника в школе, очерчивает его профессиональный профиль с научной точки зрения, не проводя социологического исследования. Мы хотели узнать мнение школьных преподавателей о взаимодействии образовательных учреждений и учреждений социальной сферы и обосновать потребность в социальном работнике в школе на основе проведенного опроса. На наш взгляд, очень важно, чтобы школьный социальный работник существовал как реальная фигура в рамках школы, чтобы он мог быстро помогать ребенку и его семье преодолевать возникающие социально-педагогические проблемы.

Благодаря проведенному нами исследованию среди педагогов, мы обнаружили, что они часто сталкиваются со сложными социальными задачами, связанными с обучающимися, пробуют решать их собственными силами, но, как они отмечают, эту работу могут лучше выполнять социальные работники. По их мнению, наличие такого работника в школе позволит учителям сконцентрироваться на своей основной работе, а именно на учебно-воспитательной деятельности.

76 % респондентов поясняют, как наличие социального работника / педагога в школе сможет облегчить их деятельность:

– профессиональная компетентность социальных работников / педагогов поможет школьным специалистам правильно понять и преодолеть вызовы, возникающие в жизни детей из группы риска в результате неблагоприятных жизненных ситуаций, затрудняющих образование и воспитание детей. Это дает возможность своевременно осуществлять социальную работу еще на уровне школы и улучшает взаимодействие с социальными службами;

– социальный работник / педагог может изменить и улучшить связь между школой и семьей, может заменить учителя в разговоре, направленном на разрешение неблагополучной семейной ситуации. Из-за отсутствия специалистов с подобными ситуациями сейчас вынуждены разбираться учителя;

– социальные работники могут осуществлять посредничество между школой и учреждениями социальной работы. Зная функции и возможности социальной системы, эти работники могут облегчить труд учителей в поисках оптимального и эффективного пути поддержки детей, находящихся в группе риска, направить семьи в сторону подходящей структуры или социальной услуги.

В рамках исследования педагоги указали несколько основных причин посещения ими учреждений социальной работы:

1) наличие ученика с проблемным поведением, выражающимся часто в агрессии и невозможности адаптации к школьной среде;

2) побег ученика из школы, регулярные пропуски занятий, при которых меры, принятые в школе, не имеют должного воздействия;

3) проблемы ученика в семье, кризисные ситуации, при которых необходимо создать коммуникацию между школой и Отделом «Защита детей»;

4) проблемы ученика в классе, которые требуют привлечения определенных социальных услуг (прежде всего услуга резидентного типа);

5) проблемы, связанные с отношениями между учителем и опекуном;

6) оформление документов в связи с предоставлением финансовой помощи или детских пособий родителям или опекунам; оформление отчетности по работе с ребенком, находящимся в зоне риска.

Результаты исследования показывают, что незначительная часть учителей посещает учреждения социальной защиты. Эти посещения в основном спровоцированы конкретными случаями, с которыми учителя сталкиваются в своей работе, и не носят системного характера.

Сложившееся отношение учителей к необходимости решать социальные проблемы учеников выражается в высказывании одного из респондентов – старшего учителя: *«Не загружайте учителей несвойственными обязанностями. У них нет подготовки, нет компетенций, чтобы осуществлять социальную деятельность. Пришло время, чтобы школа превратилась в образовательную учреждение, а для социальной деятельности есть много других организаций и механизмов».*

Педагогам необходимо расширять свои знания в области социальной работы, чтобы они могли точно определять, в каких условиях и когда им необходимо активно взаимодействовать с конкретными учреждениями, работающими с детьми из группы риска. Работа учителей будет более эффективной, если в школе будет социальный работник, который сможет оказать им содействие в тот момент, когда возникают проблемы с ребенком, и осуществить связь между всеми субъектами, участвующими в социализации ребенка.

Заключение

Благополучие детей связано с эффективным взаимодействием двух социальных организаций (школа и организации социальной работы). Если они хорошо знают друг друга и работают слаженно при разрешении возникающих неблагоприятных ситуаций, то их совместная работа будет оказывать благоприятное воздействие на детей из группы риска.

В связи с тем что в образовательных учреждениях есть общее отношение к вызовам, возникающим в работе с детьми из группы риска, можно утверждать, что в целом учителя против выполнения дополнительной работы, связанной с оказанием школьникам поддержки, выходящей за рамки образовательно-воспитательного процесса. Учителя испытывают перегрузку, так как подобные ситуации встречаются в их работе все чаще. Они поддерживают идею найма в образовательные учреждения социальных работников / педагогов, которые, в соответствии с их компетентностью, могут квалифицированно поддержать ребенка, облегчить работу учителей и установить связь с социальными учреждениями. Учителя видят явную необходимость контакта с социальными службами при наличии разного рода кризисов в семье: в случае домашнего насилия, отказа семьи содействовать педагогической команде и др. Но если проблемы связаны с образованием или поведением ребенка, то учителя предпочитают искать ресурсы в рамках своей организации и не обращаются в отдел «Защита детей» или другое учреждение социальной работы. Это ясно указывает на то, как педагоги видят и понимают место социальных работников / педагогов в образовательной системе.

Во взаимодействии образовательных учреждений с учреждениями социальной работы видна неблагоприятная тенденция: учителя критически относятся к их взаимодействию с социальными службами. На прямую совместную работу с подразделениями социальной поддержки респонденты указывают очень редко,

о посещениях учителями учреждений социальной работы и социальных услуг ничего не сообщают, спрос на подобные учреждения чаще всего связан с проблемой конкретного ребенка. Все это не дает возможности учителям построить работающий механизм для сотрудничества с учреждениями социальной поддержки. Наличие алгоритма взаимодействия не оказывает существенной помощи учителям, они воспринимают его как бюрократический, формальный документ. Кроме того, учителя указывают на то, что у них отсутствует время для подобного рода сотрудничества. В случае необходимости учителя ищут содействия социальных организаций, но при этом они ожидают, что социальный работник сам будет посещать школу, в то время как учителя не готовы посещать учреждения социальной работы. В основном причины для подобного посещения связаны с проблемами поведения ученика, который мешает осуществлению образовательно-воспитательной деятельности учителя. Очень редко причиной для посещения социальных организаций учителем является конкретная сложная ситуация в жизни ученика.

Среди педагогических специалистов существует мнение, что именно организациям социальной работы необходимо «входить» в школы и содействовать учителям в выполнении их обязанностей. Увеличить количество контактов по конкретному поводу, как считают учителя, можно за счёт более частых посещений школы социальными работниками, и не только с целью предоставления социальных услуг и социальной поддержки. Педагоги считают, что образовательный сектор является «приоритетным», следовательно, социальным работникам необходимо идти в школы, чтобы вместе с учителями искать пути оптимизации процесса воспитания. В предложения учителя для улучшения связи между образовательными организациями и учреждениями работы с детьми группы риска входит облегчение ведения документации, улучшение процедуры контактов и совместной работы, упрощение механизма связи между школой и учреждениями социальной защиты детей и подачи сигнала в организации социальной работы. Немногие из учителей думают, что они нуждаются в целенаправленном обучении, связанном с особенностями детей из группы риска, в знакомстве со структурами, функциями и возможностями организаций социальной работы. В комбинации с негативной оценкой сегодняшнего состояния взаимодействия двух учреждений (школа и учреждение социальной защиты детей) педагоги видят алгоритм действий так: «подача сигнала и ожидание от социальной службы реакции через посещение школы». Учителя не видят перспектив в совместных встречах с социальными работниками вне школьной среды, в поиске общих путей для осуществления полноценной социализации и развития детей из группы риска.

Обобщая результаты исследования, можно сказать, что улучшение взаимодействия образовательных организаций и организаций социальной работы следует проводить с помощью целенаправленных мер по расширению знаний педагогов о функциях и специфике работы с детьми из группы риска, о деятельности разного рода социальных организаций, а также через формирование рабочих механизмов совместной деятельности педагогов и социальных работников. Это приведет к формированию хороших отношений между учителями и работниками социальных служб, к полезному для учителей сотрудничеству с социальными службами. Все это, безусловно, пойдет на пользу детям из группы риска.

Список литературы

- Бояджиева, Н. Новите педагогически парадигми и взаимодействието с деца и родители в образованието [Новые педагогические парадигмы и взаимодействие с детьми и родителями в образовании] // Педагогика. – 2018. – Т. 90. – № 1. – С. 121-128.
- Гюрова, В. Т. Култура по правата на детето. Шанс и предизвикателство за учителите [Култура прав ребенка. Шанс и вызов для учителей] – С.: «Комливест – ЛМ», 2002. – 640 с.
- Дишкова, М. С. Взаимодействие между образователни и социални учреждения за преодоляване на девиациите в поведението на децата. – Б.: «Университет «проф. д-р А. Златаров», 2017. – 310 с.
- Евсеева, М. А. (2016). Межведомственное взаимодействие в решении социально-педагогических проблем ребенка в образовательной организации. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/660458>
- Златкова-Дончева, К. Менторството и децата в риск [Наставничество и дети в группе риска]. – Б.: Либра Скорп, 2018. – 288 с.
- Касимова, Т. Н. (2006). Взаимодействие семьи и образовательных учреждений как социально-педагогических партнеров. URL: <https://www.dissercat.com/content/vzaimodeistvie-semi-i-obrazovatelnykh-uchrezhdenii-kak-sotsialno-pedagogicheskikh-partnerov>
- Кривирадева, Б., Захарук, Т., Прокоп, И., Първанова, Й. Прокоп, П. Работа с деца в риск [Работа с детьми группы риска]. – Г.: Екс-прес, 2012. – 156 с.
- Кузманова-Карталова, Р. Социалнопедагогическа работа при семейства и деца в риск [Социално-педагогическая работа с семьями и детьми группы риска]. – С.: Е. Принт, 2019. – 311 с.
- Кузманова-Карталова, Р. Теоретични и методически аспекти на социалнопедагогическата работа с деца в риск [Теоретико-методические аспекты социально-педагогической работы с детьми группы риска]. – С.: Е Принт, 2013. – 539 с.
- Микерова, Г. Ж. Взаимодействие семьи и образовательных учреждений в организаторской деятельности педагога // Концепт. – 2012. – Вып. 3. – С. 108-112.
- Милушева, Т. Сфери на професионална компетентност и училищния социален работник [Области профессиональной компетентности школьного социального работника] // Multidisciplinary journal of science, education and art. – 2019. – Рр. 138-144
- Милушева, Т., Рашева, А. Професионални роли и функции на педагогическия съветник и социалния работник в училище – сходства и различия [Профессиональные роли и функции педагогического консультанта и школьного социального работника – сходства и различия] // Сб. доклади от VII международна научна конференция на тема „Съвременното образование – условия, предизвикателства и перспективи, Бл.: Университетско издателство „Неофит Рилски“. – 2019. – С. 316-327
- Минев, Т. Социалната работа като дейност и обществена практика [Социальная работа как деятельность и социальная практика] // Педагогически алманах. – 2011. – Вып. 19. – № 1. – С. 37-50.
- Минев, Т. Теоретични и методически основи на социалната работа [Теоретико-методологические основы социальной работы]. – В. Търново: Фабер, 2012. – 525 с.
- Молоткова, Е. В. (2015). Работа с детьми «группы риска». URL: <https://infourok.ru/rabota-s-detmi-gruppi-riska-287719.html>
- Петрова-Димитрова, Н. Социална педагогика или педагогика на социалната работа [Социальная педагогика или педагогика социальной работы]. – С.: “Карина – Мариана Тодорова”, 2014. – 338 с.
- Първанова, Й. Предизвикателства и перспективи пред управлението на съвременното училище (мнения на педагози и родители) [Проблемы и перспективы современного управления школой (мнения учителей и родителей)] // Годишник на софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика. – 2013. – № 106. – С. 117-148.
- Рангелова, Ем. Методика на възпитателната дейност [Методология воспитательной деятельности]. – Г.: Екс-прес, 2005. – 200 с.
- Целова, А. Взаимодействие между център за обществена подкрепа и отдел „закрила на детето“ при работа с деца в риск [Взаимодействие центра общественной поддержки и отдела защиты детей при работе с детьми группы риска] // Трета докторантска научна сесия, сборник доклади, Великотърновски университет. – 2016. – С. 92-96

Чавдарова-Костова, С., Господинов, Б. Мизова, Б. Състояние на педагогическото взаимодействие “семейство – образователни учреждения – социална среда”. Резултати от едно изследване [Состояние педагогического взаимодействия «семья - образовательное учреждение - социальная среда». Результаты исследования] // Годишник на Софийски университет, кн. Педагогика. – 2018. – Т. 111. – С. 5-109.

McClelland, M. M., Morrison, F. J., Holmes, D. L. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills // *Early childhood research quarterly*. – 2000. – Vol. 15. – No. 3. – Pp. 307-329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7)

References

- Boiadjeva, N. (2018). New pedagogical paradigm and interaction with children with parents in education. *Pedagogy*, 90(1), 121-128.
- Chavdarova-Kostova, S., Gospodinov, B. & Mizova, B. (2018) Status of educational interactions “family-educational institution-social environment”. Results of research. *Sofia University Annuaire, Book Education*, 111, 5-109.
- Dishkova, M. S. (2017). *Interactions between educational and social institutions for correction of deviations in children behavior*. Burgas: Prof. A. Zlatarov PhD.
- Evseeva, M. A. (2016). *Intergovernmental interactions in the decisions about social-educational problems of a child in educational institutions*. Retrieved from <https://urok.1sept.ru/articles/660458>
- Gyurova, V. (2020). *Culture of children’s rights. A chance and a challenge for teachers*. Sofia: Komlivist-LM.
- Kasimova, T. N. (2006). *Interactions between family and educational institutions as social-pedagogical partners*. Retrieved from <https://www.dissercat.com/content/vzaimodeistvie-semi-i-obrazovatelykh-uchrezhdenii-kak-sotsialno-pedagogicheskikh-partnerov>
- Kriviradeva, B., Zaharuk, T., Prokop, I., Parvanova, Y., & Prokop, P. (2012). *Work with children at risk*. Gabrovo: Eks-press.
- Kuzmanova-Kartalova, R. (2013). *Theoretical and methodical aspects of social-pedagogical work with children at risk*. Sofia: E-print.
- Kuzmanova-Kartalova, R. (2019). *Socio-pedagogical work with children and families at risk*. Sofia: E-Print.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early childhood research quarterly*, 15(3), 307-329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7)
- Mikerova, G. Zh. (2012). The interaction of family and educational institutions in the organizational activities of the teacher. *Scientific-methodical electronic journal “Concept”*, 3, 108-112.
- Milusheva, T. (2019). Areas of professional competencies of social worker at school. *Multidisciplinary Journal of Science, Education and Art*, 138-144.
- Milusheva, T., & Rasheva, A. (2019). Professional roles and functions of pedagogical counselor and social worker at school – similarities and differences. In *VII International Scientific Conference “Contemporary Education – Conditions, Challenges and Perspectives”* (pp. 316-327). Blagoevgrad: University press.
- Minev, T. (2011). Social work as an activity and social practice. *Educational Almanac* 19(1), 37-50.
- Minev, T. (2012). *Theoretical and methodical foundations of social work*. Veliko Tarnovo: Faber.
- Molotkova, E. V. (2015). *Working with children at risk*. Retrieved from <https://infourok.ru/rabota-s-detmi-gruppi-riska-287719.html>
- Parvanova, Y. (2013). Challenges and perspectives in the management of today school (research among educators and parents). *Sofia University Annuaire, Book Education* 106, 117-148.
- Petrova-Dimitrova, N. (2014). *Social pedagogy or pedagogy of social work*. Sofia: Karina-Mariana Todorova”.
- Rangelova, E. (2005). *Methodology of educational work*. Gabrovo: Eks-Press.
- Tzelova, A. (2016). Interactions between Center for community support and Child protection department in work with children at risk. In *Third PhD students conference* (pp. 92-96). Veliko Tarnovo University.
- Zlatkova-Doncheva, K. (2018). *Mentorship and children at risk*. Libra-Skorp Publ.

УДК 159.9.07

Взаимосвязь предикторов иррационального поведения с индивидуально-типологическими и личностными особенностями

Ильдар Р. Абитов¹, Инна М. Городецкая², Алексей М. Двойнин³

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: ildar-abitov@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6532-1284>

² Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия

E-mail: innamgor@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1781-0953>

³ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

E-mail: alexdvoinin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>

DOI: 10.26907/esd.17.3.11

EDN: CLDUJX

Дата поступления: 1 марта 2022; Дата принятия в печать: 1 июля 2022

Аннотация

Ряд исследований, проведенных в русле когнитивной психологии, указывает на то, что поведение людей управляется во многом иррациональными факторами (эвристики, когнитивные искажения, установки). Данные факторы влияют на принятие жизненно важных решений, которые в последующем могут влиять на жизнь человека и на его поведение. Наблюдается недостаток исследований, позволяющих выявить индивидуально-типологические и личностные особенности, повышающие вероятность иррационального поведения. Наше исследование направлено на выявление взаимосвязей между предикторами иррационального поведения (суеверность, «пралогическая» защита, неконструктивное, категорическое, личностно-суеверное и эзотерическое мышление, наивный оптимизм) и индивидуально-типологическими и личностными особенностями респондентов. Нами использовались следующие методики: Опросник И. Р. Абитова, Шкала веры в паранормальное Дж. Тобасика в адаптации Д. С. Григорьева, Опросник верований и суеверий И. Я. Стояновой, Опросник конструктивного мышления С. Эпштейна (в адаптации С. Н. Ениколопова и С. В. Лебедева), Тест акцентуации свойств темперамента, Индивидуально-типологический опросник, Опросник психической ригидности Г. В. Залевского и Тест на оптимизм Ч. Шейера и М. Карвера. Было обнаружено, что снижение выраженности конструктивного мышления связано с выраженностью таких качеств, как робость, агрессивность, нейротизм (тревожность), чувствительность к внешним воздействиям, различные проявления ригидности, эмоциональная неустойчивость и пессимизм. Также было обнаружено, что выраженность данных характеристик, а также пессимизма и неприятия изменения самооценки и личностной позиции связана со склонностью проявлять категорическое («черно-белое») мышление. Наивный оптимизм чаще проявляют респонденты, имеющие такие особенности, как гипертимность и повышенная социальная активность. Была обнаружена связь личностно-суеверного мышления с пессимизмом, страхом перед новыми ситуациями, робостью, нейротизмом (тревожностью) и склонностью преувеличивать свои трудности. Новизна нашего исследования состоит в обнаружении свойств, которые могут повышать вероятность иррационального поведения. При анализе литературы по теме исследования нами не было обнаружено работ, выполненных в русле такого подхода. Выявленные в данном исследовании комплексы индивидуально-типо-

логических и личностных особенностей могут рассматриваться в качестве «мишеней» психокоррекционного и психопрофилактического воздействия, направленного на снижение риска социально опасного поведения.

Ключевые слова: предикторы иррационального поведения, конструктивное мышление, индивидуально-типологические особенности, личностные особенности.

Interrelation of Predictors of Irrational Behavior, Individual-Typological and Personal Characteristics

Ildar R. Abitov¹, Inna M. Gorodetskaya², Alexey M. Dvoinin³

¹ Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: ildar-abitov@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6532-1284>

² Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: innamgor@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1781-0953>

³ HSE University, Moscow, Russia

E-mail: alexgdvoinin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>

DOI: 10.26907/esd.17.3.11

EDN: CLDUJX

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 July 2022

Abstract

A number of studies in cognitive psychology indicate that human behavior is largely governed by irrational factors (heuristics, cognitive biases, attitudes). These factors influence vital decisions, which can subsequently affect a person's life and behavior in a broad temporal perspective. There is a lack of research on identifying the individual-typological and personal characteristics that make the irrational behavior more likely to occur. Our research is aimed at revealing the interrelation of predictors of irrational behavior (superstitiousness, "prelogical" defense, unconstructive, categorical, personally superstitious and esoteric thinking, naive optimism), individual-typological and personality characteristics of respondents. We used I. R. Abitov's questionnaire, J. Tobacyk's Paranormal Belief Scale adapted by D. S. Grigoriev, I. Y. Stoyanova's Beliefs and Superstitions Questionnaire, and S. Epstein's Constructive Thinking Inventory (adapted by S. N. Enikolopov and S. V. Lebedev) to reveal the expression of irrational behavior predictors. The individual-typological characteristics were identified using the Temperament Accentuation Test and the Individual-Typological Questionnaire, while the personal characteristics were identified using the G. V. Zalewski Psychological Rigidity Questionnaire and the C. Scheyer and M. Carver Test for Optimism. It was found that a decrease in the constructive thinking is associated with the expression of such characteristics as shyness, aggression, neuroticism (anxiety), sensitivity to external influences, various manifestations of rigidity, emotional instability and pessimism. It was also found that the expression of these characteristics, as well as pessimism and aversion to changes in self-esteem and personal position, is associated with a tendency to show categorical ("black and white") thinking. Naive optimism is more often shown by respondents with such characteristics as hyperthymia and increased social activity. The relationship of personality-superstitious thinking with pessimism, fear of new situations, shyness, neuroticism (anxiety), and a tendency to exaggerate one's difficulties were found. The novelty of our study lies in the discovery of complexes of characteristics that can increase the likelihood of irrational behavior. Reviewing the literature on the topic of the research, we did not find any works made in the mainstream of such an approach. The complexes of individual-

typological and personal characteristics revealed in the given research can be considered as “targets” of psychological correction and prevention to decrease the risk of socially dangerous behavior.

Keywords: predictors of irrational behavior, constructive thinking, individual-typological characteristics, personal characteristics.

Введение

Одной из важных проблем психологической науки на сегодняшний день является проблема предсказания иррациональных решений и поступков. Как показывают исследования когнитивных психологов, поведение людей, принимаемые ими решения часто находятся под влиянием различных «эвристик» – способов мышления, позволяющих упростить проблемную ситуацию и сэкономить время за счет потери значимой информации или ее искажения.

Однако не только эвристики и когнитивные искажения (стереотипы, предубеждения и др.) ведут человека к принятию иррациональных решений и нерациональным поступкам. Выполненные за последние несколько лет нашей исследовательской группой исследования позволяют сделать вывод о том, что в жизни многих людей важную роль играют суеверные представления и ритуалы, к которым люди обращаются как к заместителям рациональных действий. Влияние суеверных представлений и ритуалов резко усиливается, когда люди попадают в ситуации, способствующие усилению тревоги, характеризующиеся высокой степенью неопределенности и ограниченными возможностями контроля за развитием событий. В основе подобного иррационального поведения лежит такой феномен, как вера, проявляющийся в особом мифологическом отношении человека к действительности и в соответствующем поведении, которое в большей степени соотносится с «логикой» мифа, чем с «логикой» рациональности (Dvoinin, 2011).

Для решения практических задач (профилактика социально опасных и деструктивных явлений, предупреждение саморазрушающего поведения) и расширения теоретических горизонтов психологической науки (понимание всего комплекса факторов, влияющих на поведение и принятие решений, понимание причин изменений в поведении и стиле жизни человека) значимой задачей является раскрытие взаимосвязи предикторов (предпосылок) иррационального поведения и различных фактов психической жизни человека.

Ряд авторов подчеркивает влияние культуры на формирование суеверных представлений, однако в одном и том же культурном анклаве люди могут различаться по уровню иррациональности мышления и приверженности суевериям, что свидетельствует о том, что особенности личности также определяют склонность к иррациональному поведению (Anyaegbunam, Omonijo, & Ogunwa, 2021).

Исследователи обращают внимание на связь иррационального поведения и внешнего локуса контроля, который означает, что люди приписывают причины жизненных событий судьбе, стечению обстоятельств или влиянию сверхъестественных сил (Scheidt, 1973).

И. Кларк установила, что респонденты, демонстрирующие высокий уровень суеверности, также имеют высокие показатели по самоактуализации, навыкам саморегуляции, более склонны к принятию себя и способны к свободному выражению своих чувств. Другими словами, уверенность в себе и в успехе напрямую связана с верой в сверхъестественное (Clarke, 2013).

В то же время, в соответствии с результатами исследования, проведенного Heard и Vyse, вера в паранормальное напрямую связана с авторитаризмом. При этом не обнаружено связи веры в сверхъестественное и бунтарства (Heard & Vyse, 1998).

Исследование, проводимое в Нигерии, было направлено на выявление связи иррациональных верований с чертами личности. Исследователи использовали опросник «Большая пятерка» (BFPI) и шкалу суеверных убеждений культуры региона игбо. Значительная корреляция была обнаружена между суеверными представлениями, открытостью опыту и нейротизмом (Anuagbunam, Omonijo, & Ogunwa, 2021).

Autumn Perdue обнаружил прямую связь между иррациональными верованиями и такими компонентами «Большой пятерки», как нейротизм и экстраверсия (Perdue, 2013).

К. Aarnio и М. Lindeman в своем исследовании, проведенном среди финских студентов, выявили положительную корреляцию между верой в паранормальное и интуитивным типом мышления (Aarnio & Lindeman, 2005).

По результатам исследования иррациональных установок людей с ограниченными возможностями здоровья, проведенного И. А. Шаповалом и А. Б. Рзиевым, у данной категории респондентов обнаруживаются долженствования относительно их компетентности и успешности, а также в отношении одобрения со стороны значимых лиц. Около 30 % испытуемых проявляют признаки низкого психологического благополучия в сочетании с завышенной самооценкой и высокими требованиями к себе (Sharoval & Rziev, 2015).

Dudley обнаружил положительную корреляцию, согласно которой люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта имели более выраженное принятие паранормальных явлений. Эта интересная закономерность была выявлена среди студентов колледжей. Автор выдвинул гипотезу о том, что люди, руководствующиеся своими чувствами (выбирающие «сердцем») с более склонны верить в паранормальные явления (Dudley, 2002).

В более позднем исследовании веры в паранормальное, копинг-стратегий и эмоционального интеллекта не было обнаружено связи между показателями веры в паранормальное и шкалами эмоционального интеллекта, однако были получены данные, свидетельствующие о том, что низкий эмоциональный интеллект оказывает сдерживающее влияние, по крайней мере, на некоторые типы копинга. Похоже, что ослабленная способность распознавать и понимать эмоциональные состояния влияет на копинг-поведение таким образом, что приводит к повышенной склонности верить в существование паранормальных явлений. Низкий уровень эмоционального интеллекта в сочетании с определенными типами копинг-стратегий является важным фактором поддержки веры в паранормальные явления (Rogers, Qualter, Phelps, & Gardner, 2006).

G. Windholz и L. Diamant обнаружили корреляцию между склонностью к вере в паранормальное (вера в реинкарнацию, колдовство, экстрасенсорное восприятие и астрологию) и такими личностными чертами, как импульсивность, рефлексивность, невротичность и шизоидность (Windholz & Diamant, 1974).

Таким образом, вопрос о взаимосвязи между различными предикторами иррационального поведения (такими как суеверность, вера в паранормальное, иррациональное мышление) и различными особенностями личности остается по-прежнему актуальным, хотя попытки его решения предпринимались в различных культурных условиях и применительно к различным психологическим особенностям. Цель нашего исследования – выявление взаимосвязи между целым рядом предикторов иррационального поведения (суеверные представления, «пралогические» образования, эзотерическое и категорическое мышление, личностно-значимые суеверия и др.) и особенностями личности (пессимистические и оптимистические установки, различные аспекты ригидности), темперамента и характера. Данное исследо-

вание позволит расширить имеющиеся знания об индивидуально-типологических и личностных особенностях, связанных с предикторами иррационального поведения и иррациональных решений, определить ориентиры для будущих исследований и «мишени» для коррекционной и профилактической работы, направленной на предотвращение противоправных действий (в первую очередь совершаемых в сети интернет) и саморазрушающего или опасного для личности поведения.

Методология исследования

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе исследовалась взаимосвязь предикторов иррационального поведения с индивидуально-типологическими особенностями респондентов. Для выявления выраженности предикторов иррационального поведения нами использовались следующие опросники: Опросник И. Р. Абитова (Abitov & Akbirova, 2021), Шкала веры в паранормальное Дж. Тобасика в адаптации Д. С. Григорьева (Grigoriev, 2015), Опросник верований и суеверий И. Я. Стояновой (Stoyanova, 2007) и Опросник конструктивного мышления С. Эпштейна (в адаптации С. Н. Ениколопова и С. В. Лебедева) (Eniklopov & Lebedev, 2004).

Опросник Абитова И. Р. состоит из 30 утверждений о поведении людей, соблюдении ими различных примет, об их верованиях. Последний пункт предполагает перечисление респондентом примет, которые он соблюдает и которые не были описаны в других утверждениях. Утверждения оцениваются по шкале от 0 до 3.

В опроснике Дж. Тобасика 26 утверждений, разбитых на семь субшкал, которые описывают различные верования. Испытуемому предлагается оценить каждое утверждение по шкале от 1 до 7.

Опросник верований и суеверий включает в себя 25 вопросов и шесть шкал, описывающих различные проявления «пралогического» мышления. Каждое утверждение испытуемый оценивает по шкале от 0 до 7.

Методика С. Эпштейна основана на авторской концепции когнитивно-опытной личностной теории и состоит из 97 утверждений. Испытуемый оценивает предложенные утверждения по 5-балльной шкале.

Выбор данных методик определялся наличием данных о психометрической проверке каждой из них и соответствием диагностических шкал и содержания вопросов задаче нашего исследования – диагностика выраженности предикторов иррационального поведения. В качестве таких предикторов мы рассматриваем широкий спектр психических явлений, таких как суеверность, вера в паранормальное, категорическое и эзотерическое мышление, наивный оптимизм, личностно-суеверное мышление.

Для диагностики индивидуально-типологических особенностей нами использовались Индивидуально-типологический опросник (ИТО) (Sobchik, 2005) и Тест акцентуаций свойств темперамента (ТАСТ) (Plotnikova, Severyanova, Plotnikov, & Berdnikov, 2006). Данные методики позволяют выявить особенности темперамента и характера, они широко используются в психологических исследованиях, поэтому мы не будем повторять их описание в данной статье.

На первом этапе в исследовании приняли участие 122 испытуемых (79 респондентов женского пола и 43 респондента мужского пола) в возрасте от 18 до 52 лет.

На втором этапе исследовалась взаимосвязь предикторов иррационального поведения с личностными особенностями респондентов. Для этого использовались методики, описанные выше. Разными авторами выделяются разные особенности личности, в связи с этим существует много диагностических методик – мы выбрали в качестве наиболее значимых для данного исследования такие особенности, как

ригидность и оптимизм-пессимизм. Для диагностики выраженности ригидности и различных ее проявлений нами был выбран Опросник психической ригидности Г. В. Залевского (Zalevskiy, 1993) и Тест на оптимизм Ч. Шейера и М. Карвера (Life orientation test) (Ilyin, 2015).

Методика Ч. Шейера и М. Карвера включает в себя 10 утверждений, предполагающих одну из степеней согласия: «да» – 4 балла, «скорее да» – 3, «ни да ни нет» – 2 балла, «скорее нет» – 1 балл и «нет» – 0 баллов.

Опросник ригидности содержит 159 утверждений, предполагающих выбор одной из следующих степеней согласия: «да» – 0 баллов, «скорее да» – 1 балл, «скорее нет» – 3 балла, «нет» – 4 балла.

Выбор методик был обусловлен, с одной стороны, выбором интересующих нас особенностей личности, а с другой – представленностью данных методик в специальной литературе и опытом их использования другими авторами.

На втором этапе в исследовании приняли участие 100 респондентов (36 мужчин и 64 женщины) в возрасте от 18 до 42 лет.

На обоих этапах исследования для сбора данных нами использовались google-формы, которые распространялись в социальной сети «ВКонтакте».

Результаты

На первом этапе исследования были выявлены прямые взаимосвязи общего показателя конструктивного мышления с показателями ригидности ($r=0,290$, $p=0,001$) и спонтанности ($r=0,393$, $p\leq 0,001$) по методике ТАСТ. Также были обнаружены обратные взаимосвязи общей шкалы конструктивного мышления с показателями нейротизма ($r=-0,532$, $p\leq 0,001$), сенситивности ($r=-0,491$, $p\leq 0,001$) (по методике ИТО), сензитивности ($r=-0,393$, $p\leq 0,001$) (по методике ТАСТ), робости ($r=-0,714$, $p\leq 0,001$), агрессивности ($r=-0,466$, $p\leq 0,001$), эмоциональной лабильности ($r=-0,561$, $p\leq 0,001$), ригидности ($r=-0,351$, $p\leq 0,001$) (по методике ИТО), аггравации ($r=-0,472$, $p\leq 0,001$) и тревожности ($r=-0,661$, $p\leq 0,001$). Обнаружены прямые взаимосвязи шкалы категорического мышления с показателями нейротизма ($r=0,351$, $p\leq 0,001$), сензитивности ($r=0,361$, $p\leq 0,001$) (по методике ТАСТ), робости ($r=0,384$, $p\leq 0,001$), агрессивности ($r=0,394$, $p\leq 0,001$), эмоциональной лабильности ($r=0,382$, $p\leq 0,001$), ригидности ($r=0,364$, $p\leq 0,001$) (по методике ИТО), аггравации ($r=0,518$, $p\leq 0,001$) и тревожности ($r=0,380$, $p\leq 0,001$). Также обнаружены прямые взаимосвязи шкалы личностно-суеверного мышления с показателями нейротизма ($r=0,315$, $p\leq 0,001$), робости ($r=0,402$, $p\leq 0,001$), аггравации ($r=0,322$, $p\leq 0,001$) и тревожности ($r=0,289$, $p=0,001$). Шкала наивного оптимизма имеет прямые взаимосвязи с показателями гипертимии ($r=0,476$, $p\leq 0,001$), социальной активности ($r=0,341$, $p\leq 0,001$), энергичности ($r=0,314$, $p\leq 0,001$) и экстраверсии ($r=0,298$, $p=0,001$).

На втором этапе исследования была обнаружена прямая связь общего показателя конструктивного мышления с показателем оптимизма ($r=0,413$, $p\leq 0,001$) и обратные связи с показателями пессимизма ($r=-0,420$, $p\leq 0,001$), симптомокомплекса ригидности ($r=-0,568$, $p\leq 0,001$), актуальной ригидности ($r=-0,623$, $p\leq 0,001$) и сенситивной ригидности ($r=-0,669$, $p\leq 0,001$). Также обнаружены прямые связи шкалы личностно-суеверного мышления с показателями пессимизма ($r=0,476$, $p\leq 0,001$) и сенситивной ригидности ($r=0,318$, $p=0,001$), а также шкалы категорического мышления с показателями пессимизма ($r=0,483$, $p\leq 0,001$) и установочной ригидности ($r=0,375$, $p\leq 0,001$). Шкала наивного оптимизма имеет прямую связь с показателем установочной ригидности ($r=0,520$, $p\leq 0,001$).

Дискуссионные вопросы

На первом этапе исследования было установлено, что в качестве системообразующего фактора в структуре взаимосвязей предикторов иррационального поведения с индивидуально-типологическими особенностями выступает общий показатель конструктивного мышления. С точки зрения автора концепции когнитивно-опытной личностной теории С. Эпштейна, конструктивное мышление не тождественно коэффициенту интеллекта и общей эрудированности и облегчает решение проблем по принципу *максимальный результат с минимальными затратами*. Чем более выражен данный показатель у респондентов, тем менее они склонны подчеркивать свои проблемы, погружаться в свои негативные переживания, проявлять чувствительность к внешним воздействиям, испытывать тревогу, беспокойство, склонны к психовегетативной неустойчивости и переживанию физического неблагополучия, тем менее они ранимы и впечатлительны, реже демонстрируют низкую самооценку и неуверенность в себе, а также вспыльчивость и раздражительность. При этом, чем более выражено у респондентов конструктивное мышление, тем более они консервативны, упорны и настойчивы в достижении целей и педантичны. В то же время, они наиболее склонны к лидерству и раскованному поведению. Чем более респонденты склонны проявлять категоричность мышления (склонность видеть мир только как «черный или белый», без различения деталей и полутонов), тем более они склонны подчеркивать свои проблемы, погружаться в свои негативные переживания, проявлять чувствительность к внешним воздействиям, испытывать тревогу и беспокойство. Они подвержены психовегетативной неустойчивости и переживанию физического неблагополучия, наименее ранимы и впечатлительны, реже демонстрируют низкую самооценку и неуверенность в себе, а также вспыльчивость и раздражительность. Чем более испытуемые склонны создавать собственные верования и ритуалы и стремиться избежать с их помощью неудач, тем более сильно они переживают физическое неблагополучие, озабочены своим физическим состоянием, склонны подчеркивать свои проблемы, испытывать тревогу в связи с широким спектром ситуаций, чувствительны к внешним воздействиям. Чем более выражена у респондентов склонность применять верования, приметы и ритуалы в повседневной жизни, тем более они вспыльчивы и раздражительны, склонны к ссорам, оскорблениям и угрозам, тем легче у них возникают плохо контролируемые агрессивные реакции.

Чем более выражен у испытуемых наивный оптимизм (упрощенное понимание жизни, игнорирование реальных угроз), тем более свойственно им повышенное настроение. Они общительны и активны, испытывают выраженную потребность в социальных контактах, бывают импульсивны в отношениях с окружающими, склонны проявлять инициативность, использовать волевую мобилизацию ресурсов в процессе выполнения деятельности. Такая зависимость может быть обусловлена содержательным сходством между взаимосвязанными характеристиками. Стеничные, активные экстраверты склонны проявлять оптимизм. Проявления наивного оптимизма могут рассматриваться как крайний вариант развития таких черт, как экстраверсия, социальная активность и стеничность.

Полученные нами результаты частично согласуются с результатами исследований других авторов, которые указывают на взаимосвязь предикторов иррационального поведения с такими чертами личности, как нейротизм, экстраверсия и открытость опыту (Ануаегбунам, Омоніјо, & Ogunwa, 2021; Perdue, 2013). Однако нами получены данные о существовании более широкого комплекса, predisposing к проявлениям иррациональности и включающего в себя такие характеристики, как сенситивность, робость, агрессивность, нейротизм (тревожность), эмо-

циональная лабильность, гипертимность и повышенная социальная активность. Противоречивыми выглядят результаты, указывающие на существование прямой и обратной связи между показателем конструктивного мышления и показателями ригидности, диагностируемыми с помощью различных методик (Индивидуально-типологического опросника и Теста акцентуации свойств темперамента). Однако при сопоставлении этих результатов с результатами, полученными на втором этапе исследования с использованием Томского опросника ригидности, мы обнаружили, что противоречия вызваны различием в содержании вопросов, включенных авторами в шкалы ригидности. Учитывая результаты второго этапа исследования, чем более развито конструктивное мышление, тем менее склонны респонденты проявлять ригидность в различных ситуациях.

На втором этапе исследования также было обнаружено, что системообразующим фактором в системе взаимосвязей между исследуемыми характеристиками является показатель конструктивного мышления. Чем более выражено у респондентов конструктивное мышление, тем менее они склонны испытывать страх и тревогу перед новыми ситуациями, тем менее они склонны к навязчивостям, поведенческим и мыслительным стереотипам, упрямству и педантизму, тем легче им обнаруживать свое мнение, отношение, установки, тем менее они пессимистичны и более оптимистичны. Чем более склонны респонденты проявлять категоричность мышления, тем более они пессимистичны и тем более они склонны проявлять ригидность при необходимости изменений в себе, своей самооценки, ценностях и личностной позиции. Чем более испытываемые склонны к проявлению личностно-суверенного мышления для избежания неудач, тем более они пессимистичны и более склонны испытывать страх и тревогу перед всем новым и малоизвестным. Чем более респонденты склонны проявлять наивный оптимизм, тем менее они готовы изменять себя, пересматривать свою самооценку, ценности и личностную позицию. На втором этапе исследования нами были получены данные о существовании комплекса личностных особенностей, предрасполагающих к проявлению иррациональности, включающего в себя оптимизм и пессимизм, и такие проявления ригидности, как навязчивости, упрямство и педантизм, неприятие необходимости в изменении самооценки, личностной позиции и ценностей, неспособность изменить свое мнение, отношение, установку, страх перед новыми ситуациями и жизненными изменениями.

Выделенные в процессе исследования характеристики, составляющие преморбидные особенности, связанные с предикторами иррационального поведения, могут рассматриваться в качестве «мишеней» для психокоррекционного и психопрофилактического воздействия, направленного на снижение вероятности иррационального поведения, повышающего вероятность социально опасных и других негативных для личности последствий.

Заключение

Полученные результаты позволяют подвести предварительные итоги, которые, в свою очередь, открывают перспективы новых исследований:

Выделены комплексы индивидуально-типологических и личностных особенностей, связанных с повышением вероятности иррационального поведения.

В данные комплексы фактически не входят показатели суверенности и «пралогической защиты», что может свидетельствовать об относительной независимости данных характеристик от индивидуально-типологических и личностных особенностей респондентов.

К индивидуально-типологическому комплексу особенностей, предрасполагающих к иррациональному поведению, можно отнести робость, нейротизм (тревожность), агрессивность, чувствительность к внешним воздействиям, эмоциональную неустойчивость, ригидность, склонность к преувеличению своих проблем, гипертимность и повышенную социальную активность.

К личностным особенностям, повышающим вероятность иррационального поведения, можно отнести пессимизм, неприятие перемен (в том числе в собственном мнении или отношении), отрицание необходимости изменения своей личностной позиции, ценностей и самооценки.

Благодарности

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

Список литературы

- Абитов, И. Р., Акбирова Р. Р. Разработка опросника суеверности // Психологические исследования. – 2021. – Т. 14. – № 75. – С. 1-19.
- Григорьев, Д. С. Адаптация и валидизация шкалы веры в паранормальное Дж. Тобасика // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6. – № 2. – С. 132-145.
- Двойнин, А. М. Психология верующего: ценностно-смысловые ориентации и религиозная вера личности. – СПб.: Речь, 2011. – 224 с.
- Ениколопов, С. Н., Лебедев, С. В. Адаптация методик исследования посттравматических стрессовых расстройств // Психологическая диагностика. – 2004. – № 3. – С. 19-38.
- Залевский, Г. В. Психическая ригидность в норме и патологии. – Томск: Издательство Томского университета, 1993. – 272 с.
- Ильин, Е. П. Психология надежды: оптимизм и пессимизм. – СПб.: Питер, 2015. – 288 с.
- Плотников, В. В., Северьянова, Л. А., Плотников, Д. В., Бердников Д. В. Тест акцентуаций свойств темперамента (ТАСТ): методическое руководство. – СПб: ИМАТОН, 2006. – 72 с.
- Собчик, Л. Н. Психология индивидуальных различий. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 624 с.
- Стоянова, И. Я. Прологические образования в норме и патологии [Текст]: дис...доктора психологических наук. – Томск: Изд-во Томск. гос. университета, 2007. – 303 с.
- Шаповал, И. А., Рзиев, А. Б. Иррациональные установки инвалидов как фактор субъективной оценки качества жизни // Концепт. – 2015. – № 03 (март). – С. 31-35. URL: <http://ekoncept.ru/2015/15061.htm>
- Aarnio, K., Lindeman, M. Paranormal beliefs, education, and thinking styles // Personality and Individual Differences. – 2005. – Vol. 39. – No. 7. – Pp. 1227-1236.
- Anyaegbunam, M. C., Omonijo, D. O., Ogunwa, C. E. Exploring the relationship between personality traits and superstitious beliefs // Journal of International Cooperation and Development. – 2021. – Vol. 4. – No. 1. – Pp. 60-79. <https://doi.org/10.36941/jicd-2021-0004>
- Clarke, I. Spirituality: A new way into understanding psychosis / ed. by E. M. J. Morris et al. // Acceptance and Commitment Therapy and Mindfulness for Psychosis. – 2013. – Pp. 160-171.
- Dudley, R. T. Order effects in research on paranormal belief // Psychological Reports. – 2002. – Vol. 90. – No. 2. – Pp. 665-666.
- Heard, K. V., Vyse, S. A. Authoritarianism and paranormal beliefs // Imagination, Cognition and Personality. – 1998. – Vol. 18. – No. 2. – Pp. 121-126.
- Perdue, A. The relationship between the Big Five personality traits and paranormal belief. – 2013. – URL: <https://stars.library.ucf.edu/honorstheses1990-2015/1540/>
- Rogers, P., Qualter, P., Phelps, G., Gardner, K. Belief in the paranormal, coping and emotional intelligence // Personality and individual differences. – 2006. – Vol. 41. – No. 6. – Pp. 1089-1105.
- Scheidt, R. J. Belief in supernatural phenomena and locus of control // Psychological Reports. – 1973. – 32. – Pp. 1159-1162.

Windholz, G., Diamant, L. Some personality traits of believers in extraordinary phenomena // Bulletin of the Psychonomic Society. – 1974. – Vol. 3. – No. 2. – Pp. 125-126.

References

- Aarnio, K., & Lindeman, M. (2005). Paranormal beliefs, education, and thinking styles. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1227-1236.
- Abitov, I. R., & Akbirova, R. R. (2021). Development of Superstitiousness Inventory. *Psihologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*, 14(75), 1-19.
- Anyagbunam, M. C., Omonijo, D. O., & Ogunwa, C. E. (2021). Exploring the relationship between personality traits and superstitious beliefs. *Journal of International Cooperation and Development*, 4(1), 60-79. <https://doi.org/10.36941/jicd-2021-0004>
- Clarke, I. (2013). Spirituality: A new way into understanding psychosis. In E. M. J. Morris, L.C. Johns, & J. E. Oliver (Eds.), *Acceptance and Commitment Therapy and Mindfulness for Psychosis* (pp. 160-171). Wiley-Blackwell.
- Dudley, R. T. (2002). Order effects in research on paranormal belief. *Psychological Reports*, 90(2), 665-666.
- Dvoinin, A. M. (2011). *Believer's psychology: Values, meanings and religious faith of a person*. Saint Petersburg: Rech.
- Eniklopov, S. N., & Lebedev, S. V. (2004). Adaptation of post-traumatic stress disorders inventories. *Psihologicheskaya diagnostika – Psychological Diagnostics*, 3, 19-38.
- Grigoriev, D. A. (2015). Adaptation and validation of the Paranormal Beliefs Scale by J. Tobacyk. *Social'naya psichologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 6(2) 132-145.
- Heard, K. V., & Vyse S. A. (1998). Authoritarianism and paranormal beliefs. *Imagination, Cognition and Personality*, 18(2), 121-126.
- Ilyin, E. P. (2015). *Psychology of Hope: Optimism and Pessimism*. Saint Petersburg: Piter.
- Perdue, A. (2013). *The relationship between the Big Five personality traits and paranormal belief*. HIM 1990-2015. 1540. Retrieved from <https://stars.library.ucf.edu/honorstheses1990-2015/1540/>
- Plotnikov, V. V., Severyanova, L. A., Plotnikov, D. V., & Berdnikov D. V. (2006). *Temperament Peculiarities Accentuations Test (TACT): Methodological guidelines*. Saint Petersburg: IMATON.
- Rogers, P., Qualter, P., Phelps, G., Gardner, K. (2006). Belief in the paranormal, coping and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1089-1105.
- Scheidt, R. J. (1973). Belief in supernatural phenomena and locus of control. *Psychological Reports*, 32(3), 1159-1162.
- Shapoval, I. A., & Rziev, A. B. (2015). Irrational installation of disabled as a factor of subjective assessment of life quality. *Kontsept – Concept*, 3, 31-35. Retrieved from <http://ekontsept.ru/2015/15061.htm>
- Sobchik, L. N. (2005). *Psychology of individual diversity. Theory and practice of psycho-diagnostics*. Saint Petersburg: Rech.
- Stoyanova, I. Ya. (2007). *Pralogical phenomena in norm and pathology* [Doctoral dissertation, Tomsk State University, Tomsk]. Retrieved from <https://www.dissercat.com/content/pralogicheskije-obrazovaniya-v-norme-i-patologii>
- Windholz, G., & Diamant, L. (1974). Some personality traits of believers in extraordinary phenomena. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 3(2), 125-126.
- Zalevskiy, G. V. (1993). *Psychological rigidity in norm and pathology*. Tomsk: Izdatelstvo Tomskogo Universiteta.

УДК 159.9.07

Детерминированность развития социально-бытового поведения дошкольников с расстройством аутистического спектра типом родительского отношения

Светлана Н. Башинова¹, Оксана И. Кокорева², Наталья А. Пешкова³,
Венера А. Хамдамова⁴

¹ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: svetlana-bashinova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5124-7439>

² Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия

E-mail: oxiko@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8807-9109>

³ Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия

E-mail: na_peshkova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0339-7897>

⁴ Кокандский государственный педагогический институт, Коканд, Узбекистан

E-mail: hamdamovabdulloh683@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6735-9470>

DOI: 10.26907/esd.17.3.12

EDN: CPBZPP

Дата поступления: 1 марта 2022; Дата принятия в печать: 1 июля 2022

Аннотация

Основой успешной социализации детей с РАС является достаточная для оптимального функционирования в социуме степень овладения навыками социально-бытового поведения. Процесс овладения такими детьми навыками социально-бытового поведения отличается длительностью и постепенностью, а его эффективность во многом зависит от воспитывающих ребенка взрослых, и прежде всего от родителей. Для уменьшения возможного негативизма по отношению к обучающей ситуации детям с РАС необходимо разъяснение важности задания и требований, что будет иметь больший эффект, если это будет исходить от близкого ребенку взрослого. Для постепенного овладения элементарными навыками социально-бытового поведения необходима постоянная ежедневная тренировка, которая может быть обеспечена только в условиях семейного воспитания. По степени эффективности лучшим способом обучения социально-бытовому поведению детей с РАС признано оперантное обучение, оптимальные условия для реализации которого складываются в условиях семьи.

Таким образом, центром нашего внимания становится семья и её коррекционное воздействие на ребёнка с РАС. Родительский тип отношения составляет необходимое условие для эффективного развития детей с аутизмом. При правильно выстроенных отношениях ребенку с РАС уделяется в семье значительное время, которое позволяет родителям в условиях семейного воспитания вести коррекционно-развивающую работу. В этом случае родители поощряют проявления ребенком инициативы, активности и самостоятельности. Исходя из вышесказанного, целью исследования стал анализ влияния типа родительских отношений на общий уровень развития социально-бытового поведения в целом и конкретные навыки, его составляющие.

В работе представлены результаты собственного экспериментального исследования, содержащего качественный анализ эмпирических данных. Показано, что дети с РАС, воспитываемые в семьях с родительскими отношениями по типу «кооперация», демонстрируют более высокие показатели по всем составляющим социально-бытового поведения, в то же время тип «принятие» обеспечивает значимый уровень социальной несостоятельности и инфантильности ребенка при способности взаимодействовать с близким взрослым. Отношения по типу «симбиоз» обуславливают риск возникновения стойкой зависимости ребенка с РАС от родителей, приводящей к социальной дезадаптации. Самый дезорганизирующий тип родительского отношения – «маленький неудачник», провоцирующий ребенка с расстройством аутистического спектра быть максимально зависимым от родительской помощи во всех нюансах социально-бытовой жизни.

Полученные результаты можно использовать в качестве основы для целенаправленной, комплексной и систематической коррекционно-развивающей работы с семьями, имеющими детей с РАС, по формированию и развитию социально-бытового поведения.

Ключевые слова: социально-бытовое поведение, дети с расстройством аутистического спектра, тип родительского отношения.

Determination of the Development of Social Behavior of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder by the Type of Parental Attitude

Svetlana N. Bashinova¹, Oksana I. Kokoreva², Natalya A. Peshkova³,
Venera A. Khamdamova⁴

¹ Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: svetlana-bashinova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5124-7439>

² Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

E-mail: oxiko@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8807-9109>

³ Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

E-mail: na_peshkova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0339-7897>

⁴ Kokand State Pedagogical Institute, Kokand, Uzbekistan

E-mail: hamdamovabdulloh683@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6735-9470>

DOI: 10.26907/esd.17.3.12

EDN: CPBZPP

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 July 2022

Abstract

The basis of successful socialization of children with ASD is a sufficient degree of mastery of social and domestic skills for optimal functioning in society. The process of such children acquiring social and everyday behavior skills is lengthy and gradual, and its effectiveness depends largely on the adults raising the child, and, above all, on the parents. In order to reduce possible negativism in relation to the learning situation, children with ASD need an explanation of the importance of the task and a requirement that will have a greater effect if they come from an adult who is close to the child. For the gradual mastering of elementary skills of social and domestic behavior, constant daily training is necessary, which can only be provided in a family environment. In terms of effectiveness,

the best way to teach children with ASD social and domestic behavior is recognized as operant learning, the optimal conditions for the implementation of which are formed in a family setting. Thus, the family and its corrective influence on the child with ASD becomes the focus of attention. The parental type of attitude is a necessary condition for the effective development of children with autism. If the relationship is properly built in the family, the child with ASD is given considerable time, which allows the parents to conduct corrective and developmental work in the conditions of family upbringing. In this case parents encourage any manifestations of the child's initiative, activity and independence.

Therefore, the aim of the study is to analyze the influence of the type of parental relations on the general level of development of social and domestic behavior in general and its specific components skills, which will allow to form a system of further comprehensive work to build a developmental environment for children with this nosology.

The paper presents the results of our own experimental study containing a qualitative analysis of empirical data, from which it is clear that children with ASD, brought up in families with parental relations of the type "cooperation" demonstrate higher rates for all components of social and domestic behavior, at the same time type "acceptance" provides a significant level of social failure and infantilization of the child with the ability to interact with a close adult. The "symbiosis" type causes the risk of occurrence of persistent dependence of the child with ASD on parents, leading to social disadaptation. The most disorganizing type of parental attitude is "little loser" which provokes a child with ASD to be as dependent as possible on parental assistance in all the aspects of social and domestic life.

The results obtained can be used as a basis for targeted, comprehensive and systematic correctional and developmental work with families with children with ASD on the formation and development of social and domestic behavior.

Keywords: social and domestic behavior, children with autism spectrum disorder, type of parental relationship.

Введение

Начало исследований аутизма было положено Э. Блейлером, который ввел этот термин, чтобы обозначить им особенный тип мышления, который определяется не реальностью, окружающей человека, а его эмоциями (Bleiler, 2001). Позднее клинические исследования позволили Л. Каннеру выделить группу симптомов, которую он классифицировал как синдром раннего детского аутизма (РДА). В современных исследованиях и классификациях используются понятия «расстройство аутистического спектра» (РАС). Это более широкое понятие, подразумевающее комплекс нарушений эмоционально-волевой сферы и коммуникации (Kanner, 2010).

С. С. Мнухин разработал концепцию органически обусловленного аутизма, определив его наиболее выраженные симптомы: ослабленные или полностью отсутствующие ясные контакты с окружающей средой, отсутствие адекватных эмоциональных реакций и отчетливых интересов, целенаправленной деятельности, отсутствие социального назначения в речи, эхолалии (Mnukhin, Zelenskaya, & Isaev, 1967).

Е. П. Ильин рассматривал аутизм как психопатологический вариант интроверсии, проявляющийся в уходе от действительности, обособлении человека от реальности в эмоциональном и поведенческом плане, приводящем к уменьшению общения вплоть до полного его отсутствия (Ilyin, 2013).

Детальное описание истории клинического изучения детского аутизма представлено в работах В. М. Башиной (Bashina, 1999). В основе классификации форм РДА О. С. Никольской лежат способы взаимодействия аутичных детей с миром и защиты от него, с учетом которых выделяются 4 группы: полная отрешенность от происходящего, активное отвержение, замещение окружающего мира, сверхтормозимость ребенка окружающей средой (Nikolskaya, 2014).

О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг выдвинули предположение, что именно отсутствие у аутичного ребенка потребности в общении является основной причиной нарушений в развитии эмоциональной сферы и социализации.

Однако последующие исследования показали, что только этим невозможно объяснить своеобразие развития и поведения таких детей (Nikolskaya, Baenskaya, & Liebling, 2016).

Основой успешной социализации детей с РАС является достаточная для оптимального функционирования в социуме степень овладения навыками социально-бытового поведения. Проблема обучения таким навыкам рассматривается в работах О. С. Никольской, О. С. Баенской и М. М. Либлинг, В. А. Бронникова, Ю. Н. Кисляковой, Л. М. Шипицыной (Bronnikov et al., 2021; Kislyakova, 2004; Nikolskaya, Baenskaya, & Liebling, 2016; Shipitsyna, 1997).

«Социально-бытовые навыки – комплекс знаний и умений, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях» (Park, 1994, p. 128).

Навыки, составляющие социально-бытовое поведение, и их категории определил А. Р. Маллер (Maller, 2000). Это навыки взаимодействия с другими людьми (со взрослыми, детьми, соблюдение доступных правил поведения), самообслуживания и социально-бытового ориентирования, а также представления ребенка о себе. Мы полагаем, что именно сформированность навыков первой группы является главным условием развития ребенка с РАС вследствие роли общения как важнейшего фактора формирования личности и средства обучения.

Анализ научных работ показал, что все авторы придерживаются мнения о длительности и постепенности процесса овладения ребенком с РАС навыками социально-бытового поведения, требующимися для адекватного функционирования, а его эффективность во многом зависит от воспитывающих ребенка взрослых, и прежде всего от родителей.

По мнению ученых (Nikolskaya, Baenskaya, & Liebling, 2016), включение ребенка в окружающую жизнь, способность откликнуться на обращение к нему, появляется только в ситуации совместного эмоционального сопереживания повседневных событий вместе со взрослым.

О. С. Никольская, раскрывая технологию обучения ребенка с РАС социально-бытовому поведению, указывает на необходимость сосредотачиваться на конкретном, простом навыке, последовательно перенося его в аналогичные ситуации. Тщательная отработка навыков поведения возможна только на постоянной основе, а, следовательно, наиболее подходящей средой для этого является семья (Nikolskaya, 2014).

Для уменьшения возможного негативизма по отношению к обучающей ситуации детям с РАС, обладающим хорошим интеллектом, считает Л. М. Шипицына, необходимо разъяснить важность задания или получить ответ от него самого (Shipitsyna, 1997). Очевидно, что такое разъяснение или требование будет иметь больший эффект, если оно будет исходить от близкого ребенка взрослого, к которому он испытывает доверие и симпатию.

С. Н. Теплюк высказывает аналогичное мнение и утверждает, что ежедневные упражнения в навыках социально-бытового поведения являются основным средством вхождения в социальную жизнь (Terlyuk, 2010). Такая постоянная ежедневная тренировка может быть обеспечена только в условиях семейного воспитания.

Ю. Эрц называет оперантное обучение основным способом обучения детей с РАС социально-бытовому поведению при условии обязательного подкрепления (Erts & Meleshkevich, 2015).

Наблюдения за детьми с РАС показывают, что семейные привычки и традиции являются основным фактором ощущения детьми безопасности, спокойствия, способности регулировать свое поведение. Именно родители могут сделать так,

чтобы опора на привычные, любимые ребенком дела, стала основой обучения какому-либо навыку, которое в этом случае принимается ребенком как закономерная и необходимая ступень к чему-то положительному. Этот тип обучения достаточно сложен, однако он наиболее эффективен для детей с серьезной задержкой в развитии, и оптимальные условия для его реализации складываются в условиях семьи.

Изучая семью, воспитывающую ребенка с особенностями в развитии, особенно пристальное внимание следует уделить детско-родительским отношениям. Существует большое количество теоретических моделей, описывающих стили родительского поведения и отношения к ребенку. Так, Д. Баумринд отметила следующие стили родительского поведения: авторитетный, авторитарный и попустительский (Baumrind, 1989). Сложную модель детско-родительских отношений описали Е. С. Шейфер и Р. К. Бель. В качестве конкретного определяющего фактора своей модели ими принят характер эмоционального отношения к ребенку (Schaefer & Bell, 1958).

Шесть типов воспитания были описаны Э. Г. Эйдемиллером, который выделял два типа гиперпротекции – потворствующую и доминирующую, отвержение ребенка в эмоциональном плане, жестокое обращение, отсутствие надлежащего надзора за ребенком и гипертрофированную моральную ответственность (Eidemiller & Justitskis 1990).

Исследования, проведенные А. Я. Варга, позволили выделить три родительских типа отношений, крайне неблагоприятных для развития ребенка: симбиотический, авторитарный, отвергающий (Varga, 1986).

Появление ребенка с нарушенным развитием – это испытание для всех членов семьи. Обычно родители связывают свое будущее, надежды и мечтания со своим ребенком. Однако дефект ребенка воспринимается как крах всех жизненных планов. Рождение малыша с особенностями в развитии сказывается на эмоциональном и психическом состоянии родителей.

Что касается родителей, в семье которых появился ребенок с РАС, то их первоначальная неосведомленность об особенностях воспитания, обучения и развития таких детей способствует возникновению дисгармоничного родительского типа отношения.

Специалистами названы и описаны три типа неправильного воспитания:

1. Отвергающее, при котором взрослые либо чрезмерно требовательны к ребенку, либо демонстрируют попустительское отношение.

2. Гиперсоциализирующее: безмерная опека, беспокойство о здоровье ребенка, результатах его учебной деятельности и т. п.

3. Эгоцентрическое, когда ребенку внушается слишком ранняя позиция «Я большой» с целью снижения уровня собственной ответственности за ребенка.

Методология исследования

Участниками научного исследования стали 90 семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра с сопутствующими нарушениями ЦНС и речи, посещающих Центр образования № 2 г. Тулы, специальная группа «Особый ребенок» г. Тулы, группы для детей с РАС МАДОУ «Детский сад № 109» г. Казани, МАДОУ «Детский сад № 332» г. Казани, МАДОУ «Детский сад № 63» г. Казани. Кроме того, в исследовании приняли участие Государственная специализированная многопрофильная организация специального образования «Здоровый ребенок» № 1 городка им. Мукуми г. Коканда Ферганской области Узбекистана, Государственная специализированная многопрофильная организация специального образования «Здоровый ребенок» № 39, г. Коканда Ферганской

области Узбекистана, Государственная специализированная многопрофильная организация специального образования «Здоровый ребенок» № 44, г. Коканда Ферганской области Узбекистана.

Для определения специфики влияния родительских отношений на социально-бытовое поведение детей с РАС прежде всего следовало определить категории и состав подгрупп родителей, в семьях которых воспитывается ребенок с расстройством аутистического спектра. Проведенное исследование с использованием тест-опросника позволило осуществить разделение на подгруппы по типу отношения к ребенку в семье со стороны родителей: «принятие», «кооперация», «симбиоз», «маленький неудачник» (Stolin, Sokolova, & Varga, 1989).

Опираясь на референтные значения «ключа» методики, за социально адекватные и предпочтительные образы родительского поведения приняты отношения по типу «принятие» и «кооперация».

Отношение типа «принятие» указывает на принятие родителем индивидуальности ребенка, признание его уникальности и особенностей. Родитель уделяет ребенку много времени, реализует коррекционно-развивающую работу в рамках семейного воспитания, способствует активизации познавательной активности ребенка, его самостоятельности при выполнении домашних обязанностей.

Высокие значения по шкале «кооперация» показывают стремление родителей к сотрудничеству с ребенком, искреннюю заинтересованность в нем и его делах.

Согласно результатам теста, большая часть родителей строят отношения с ребенком с расстройством аутистического спектра по типу «симбиоз», которые отнесены нами к нейтральному уровню. Родители при данном типе отношений сосредоточены на потребностях своих детей, стремятся оградить их от необходимости вступать в контакты, участвовать в социальной жизни, принимают за него решения, лишают возможности быть самостоятельным в самых разнообразных ситуациях.

Незначительная часть родителей в отношении к своим детям с расстройством аутистического спектра демонстрирует отношения (высокие значения по шкале) по типу «маленький неудачник», причем данные родители растят своего ребенка неприспособленным к окружающему миру в силу неверия в его способности и нежелания и неумения принимать всерьез детские чувства, интересы и мысли. Забота со стороны таких родителей сводится к удовлетворению основных потребностей ребенка и реализации социально-бытовых навыков детей исключительно силами их родителей. Соответственно такие отношения способствуют дальнейшей инфантилизации детей и невозможности формирования близости между родителями и ребенком.

Результаты исследования

Изучение особенностей формирования различных составляющих социально-бытового поведения у дошкольников с РАС осуществлялось методом естественно-го и включенного наблюдения, положенного в основу общепринятых стандартизированных методик.

При оценке эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития по методике В. В. Ткачевой было установлено, что дети всех подгрупп соглашались идти в детский сад только по требованию взрослого (шкала 1 – отношение к детскому саду) (Ткачева, 2004). Исключением является подгруппа «маленький неудачник», представители которой демонстрируют индифферентное отношение (Рисунки 1 и 2).

При изучении способов контакта со взрослыми людьми (шкала 2) в процессе наблюдения отмечены проявления радостного оживления на присутствие определенного взрослого (подгруппы «кооперация» и «принятие»); упрямства и негативизма в ответ на попытки установления контакта со стороны взрослого (подгруппа «симбиоз»); индифферентное отношение (подгруппа «маленький неудачник»).

По шкале 3 «Принятие доступной пониманию инструкции» представители подгрупп «кооперация» и «принятие» проявляют упрямство, в то время как «симбиоз» и «маленький неудачник» отказываются от принятия инструкции, демонстрируя откровенный негативизм.

Зафиксированы одинаковые реакции по шкале 4 «Соблюдение доступных правил поведения» во всех подгруппах, а именно: множественные постоянные нарушения поведения во время организованной деятельности, неумение слушать взрослого и отсутствие усидчивости даже в течение непродолжительного времени, самостоятельное хождение по кабинету, частые отвлечения на другие объекты, просьбы выйти и др.

Проявления эмоциональных реакций (шкала 5) распределились следующим образом: только в подгруппе «кооперация» – состояние покоя, нормализация состояния, во всех остальных – общая замкнутость и заторможенность.

Оценка по шкале 6 «Продолжительность занятий» показала, что только представители подгрупп «кооперация» и «принятие» способны выполнять посильные задания в течение 5 минут, «симбиоз» и «маленький неудачник» продемонстрировали невозможность выполнять простейшие задания во время занятий.

При оценке поведения детей по шкале 7 «Установление доступных контактов с другими детьми» было установлено, что для всех подгрупп характерно намерение отбирать игрушку у другого ребенка, исключением стали дети подгруппы «кооперация», которые продемонстрировали полное отсутствие желания взаимодействовать с другими детьми.

Стиль «принятие» оказался наиболее эффективным для приобретения новых навыков в течение учебного года (шкала 8). У детей этой подгруппы было зафиксировано появление нескольких навыков. Появление одного конкретного навыка было диагностировано у подгруппы «кооперация», в то время как по подгруппам «симбиоз» и «маленький неудачник» было выявлено отсутствие приобретенных за год навыков.

Наиболее близкие отношения с матерью, выражающиеся в проявлении ласки и нежности по отношению к ней (шкала 9 «Взаимодействие с матерью»), установились у подгрупп «принятие» и «симбиоз». Для представителей подгруппы «кооперация» было характерна демонстрация послушания как стремления установить связь с матерью, для группы «маленького неудачника» – индифферентное отношение.

При изучении уровня развития культуры ребенка в общении с окружающими людьми по методике О. В. Гордеевой (Рисунки 3 и 4) были получены следующие результаты (Gordeeva, 1989).

По всем подгруппам зафиксирован средний балл, соответствующий низкому уровню развития культуры в общении с окружающими людьми, при этом у подгруппы «кооперация» он составил 1,5; «принятие» – 1,3; «симбиоз» – 1,15; «маленький неудачник» – 0,5. Во всех видах общения детям необходима помощь взрослого, однако степень ее выраженности варьируется, что видно из среднего количества набранных баллов представителями каждой подгруппы.



Рис. 1. Распределение уровней развития навыков социально-бытового поведения с учетом подгрупп по типу родительского отношения, в баллах

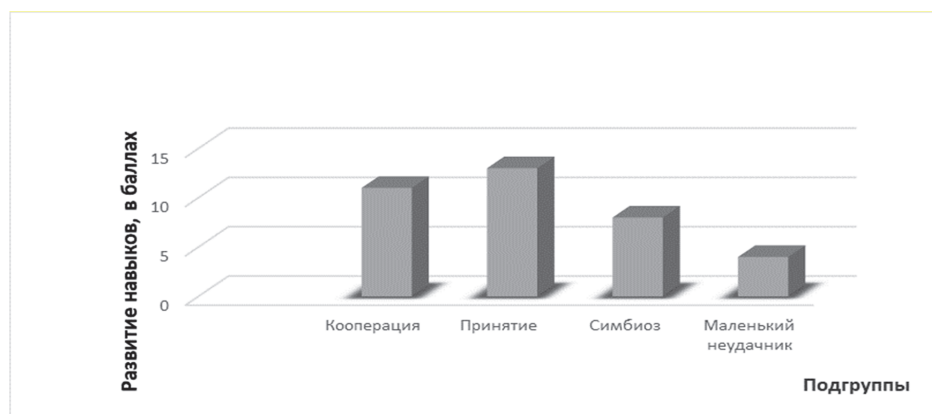


Рис. 2. Графическое изображение среднего значения развития навыков социально-бытового поведения (по родительским подгруппам)

Стиль «кооперация» оказался наиболее благоприятным для формирования у детей навыков самообслуживания (проситься в туалет, мыть руки, есть суп), игровых навыков (использовать игрушки по назначению) и доброжелательности (улыбается, глядя на взрослого, любит поглаживания и объятия). Стиль «принятие» успешно формировал умение играть и доброжелательность. Наименее эффективен для развития культуры в общении с окружающими людьми стиль «маленький неудачник».

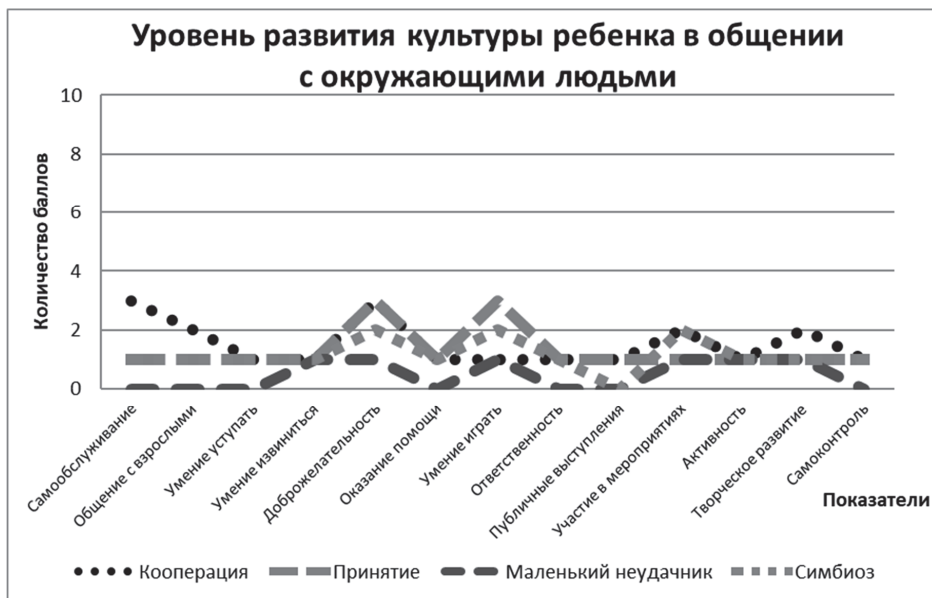


Рис. 3. Распределение уровней развития культуры ребенка в общении с учетом подгрупп по типу родительского отношения, в баллах

На Рисунке 4 представлен анализ результатов диагностики развития культуры ребенка в общении с окружающими людьми по методике О. В. Гордеевой по средним значениям (Gordeeva, 1989).

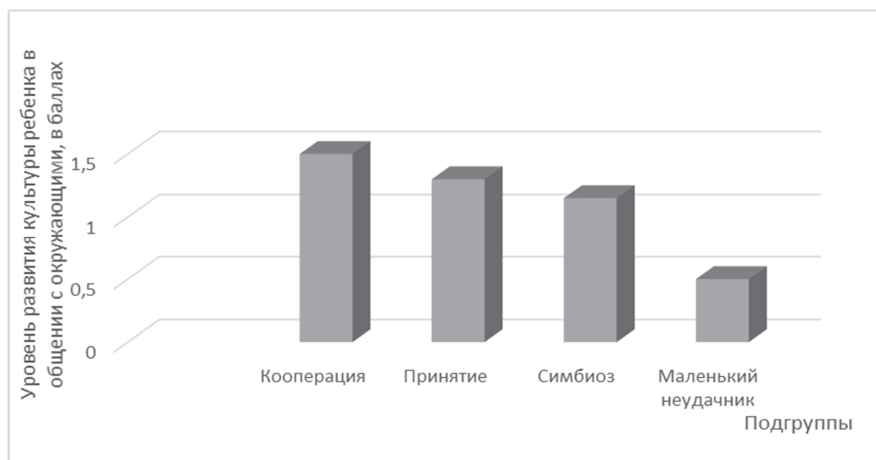


Рис. 4. Графическое изображение среднего значения уровня развития культуры ребенка в общении с окружающими людьми (по родительским подгруппам)

Результаты диагностики уровня овладения навыками самообслуживания (по О. В. Солодянкиной) позволяют отметить, что стиль «кооперация» оказался наиболее эффективным для формирования навыков приема пищи (Solodyankina, 2006). Дети этой подгруппы в состоянии производить определенные действия са-

мообслуживания за столом, могут убрать за собой столовые приборы, правильно использовать салфетку, умеют хорошо есть чайной, десертной и столовой ложками, рассчитывая соответствующий ложке объем пищи, умеют вести себя за столом.

По категории навыков приема пищи можно отметить, что представители всех подгрупп, кроме «маленького неудачника», могут пить воду при удержании стакана одной рукой, не проливая содержимое на себя. В то же время у всех категорий полностью отсутствуют навыки пользования вилкой и ножом, полоскания рта после еды. Дети не могут самостоятельно налить себе воды, положить пищу на тарелку (Рисунок 5, 6).



Рис. 5. Распределение уровней развития навыков самообслуживания (прием пищи) с учетом подгрупп по типу родительского отношения, в баллах



Рис. 6. Распределение уровней развития навыков самообслуживания (умывание и туалет) с учетом подгрупп по типу родительского отношения, в баллах

По категории навыков умывания и туалета представители всех подгрупп, кроме «маленького неудачника», показали примерно одинаковые результаты. Они на одинаковом уровне проявляют умения мыть руки после прогулки и перед едой, пользоваться мылом, вытирать руки полотенцем насухо, достаточно хорошо моют лицо. При этом чистят зубы только дети подгрупп «кооперация» и «симбиоз». Никто из детей не подворачивает рукава одежды перед умыванием, не умеет причесываться, пользоваться носовым платком, самостоятельно ходить в туалет, пользоваться туалетной бумагой.

Лучшие результаты по категории навыков одевания и раздевания показали представители подгруппы «кооперация». Только эти дети получили баллы за умение на элементарном уровне следить за внешним видом, исправлять небольшие неполадки в своей одежде, аккуратно ее складывать, застегиваться, если есть пуговицы, за владение навыками обращения с «молнией», «липучкой», кнопками, умение расстегивать разнообразные застежки. Представители всех подгрупп, кроме «маленького неудачника», показали примерно одинаковые результаты по сформированности навыков одеваться и раздеваться в правильной последовательности, снимать и надевать самостоятельно отдельные части одежды. В то же время никто из детей не умеет выбирать себе одежду в зависимости от ситуации, застегивать ремень, завязывать пояс, зашнуровывать обувь.

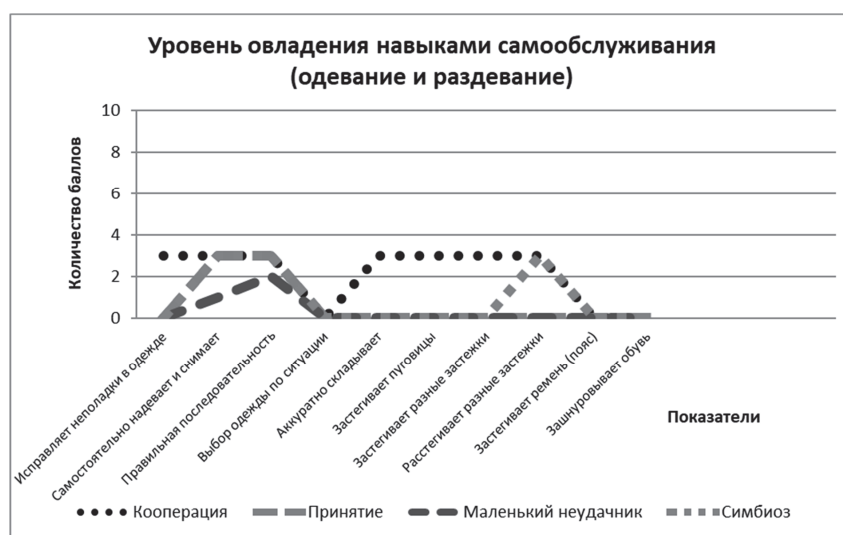


Рис. 7. Распределение уровней развития навыков самообслуживания (одевание и раздевание) с учетом подгрупп по типу родительского отношения, в баллах

Анализ результатов показал: у всех подгрупп наименее сформированными оказались бытовые навыки. Дети не знают назначения бытовых приборов и не умеют ими пользоваться, не могут пользоваться телефоном, не знают функции таких учреждений, как полиция, больница. Никто из них не может приготовить себе бутерброд, постирать свой платочек, носочки. Дети не помогают взрослому в уборке квартиры, не убирают за собой постель. Однако даже по этой группе навыков можно проследить положительное влияние стиля «кооперация». Дети только этой подгруппы с желанием выполняют трудовые поручения взрослого, остаются на некоторое время одни.

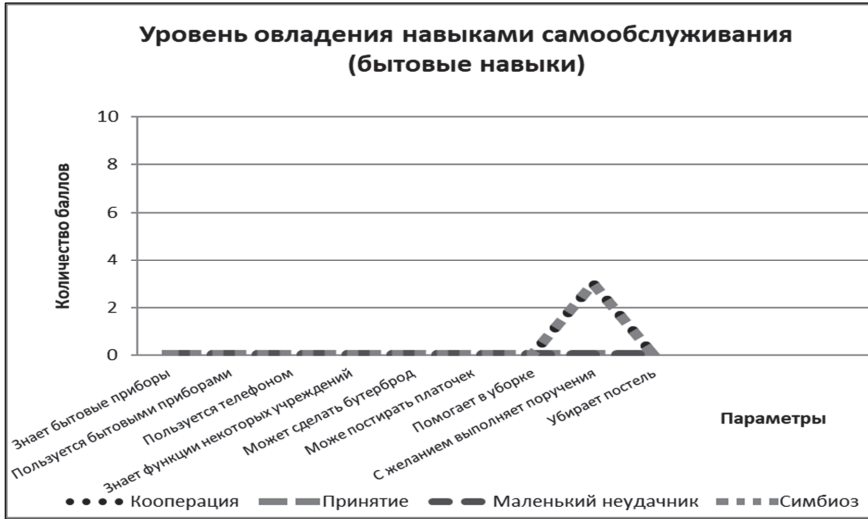


Рис. 8. Распределение уровней развития навыков самообслуживания (бытовые навыки) с учетом подгрупп по типу родительского отношения, в баллах

Можно сделать вывод, что стиль «кооперация» оказался наиболее эффективным для формирования всех категорий навыков, средний результат представителей этого стиля (64 балла) хотя и соответствует низкому уровню сформированности навыков самообслуживания, но находится на верхней границе, ближе к среднему уровню.

Наименьшая эффективность формирования всех групп навыков – у типа «маленький неудачник». Большинство навыков у таких детей оказались несформированными даже на самом примитивном уровне.

Представим полученные результаты по методике диагностики уровня овладения навыками самообслуживания (Solodyankina, 2006) на Рисунке 9.

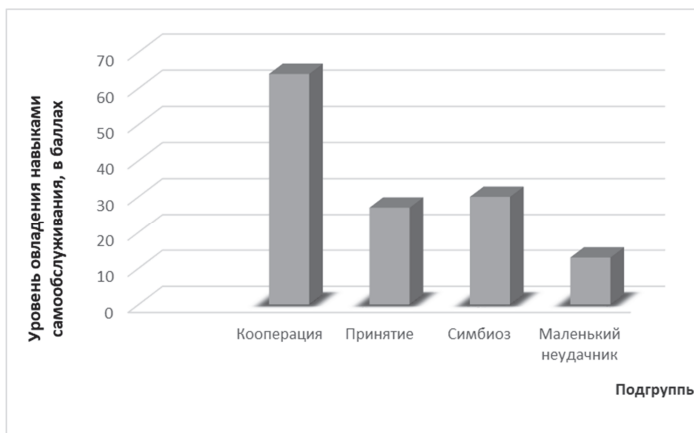


Рис. 9. Графическое изображение уровня овладения навыками самообслуживания (по родительским подгруппам)

Диагностика по карте наблюдений Ч. Осгуда, модифицированной Л. М. Шипицкиной (Osgood, 1956; Shipitsyna, 2005), показала, что для представителей всех групп характерно отсутствие чувства неполноценности (0 баллов).

Средние баллы в подгруппе «кооперация» зафиксированы следующим образом: общий балл – 22: сформированность навыков самообслуживания – 4 балла (следит за гигиеной, одевается, принимает пищу, как правило, самостоятельно при незначительной помощи взрослого); социально-бытовое ориентирование – 5 баллов (узнает части тела на себе или кукле, знает некоторые растения и животных, способен различать день и ночь, самостоятельно выполнять некоторые бытовые задания, ориентироваться на улице, различать тротуар и проезжую часть); наличие стремления удовлетворить свои желания – 8 баллов; коммуникативность – 5 баллов (тенденция к интровертированности, крайняя избирательность в контактах).

По подгруппе «принятие» средний общий балл 13: сформированность навыков самообслуживания – 2 балла (при совершении всех действий требуется помощь взрослого); коммуникативность – 2 балла (явная интровертированность, замкнутость, аутичность, иногда вступает в тактильный контакт); социально-бытовое ориентирование – 2 балла (не знает некоторые части тела, плохо ориентируется на улице); представления о себе, наличие стремления удовлетворить свои желания – 7 баллов.

По подгруппе «симбиоз» – средний общий балл 8: сформированность навыков самообслуживания – 2 балла; коммуникативность – 2 балла; социально-бытовое ориентирование – 0 баллов (частей тела не знает, на улице ориентируется крайне плохо, не знает время суток и времена года, не может выполнять бытовые задания); представления о себе, наличие стремления удовлетворить свои желания – 4 балла.

По подгруппе «маленький неудачник» средние баллы распределились следующим образом: общий балл – 6; сформированность навыков самообслуживания – 1 балл (за гигиеной следить не может, может одеться и принять пищу при условии активной помощи взрослого); социально-бытовое ориентирование – 0 баллов; представления о себе, наличие стремления удовлетворить свои желания – 3 балла; коммуникативность – 2 балла.

Представим полученные результаты на Рисунке 10.

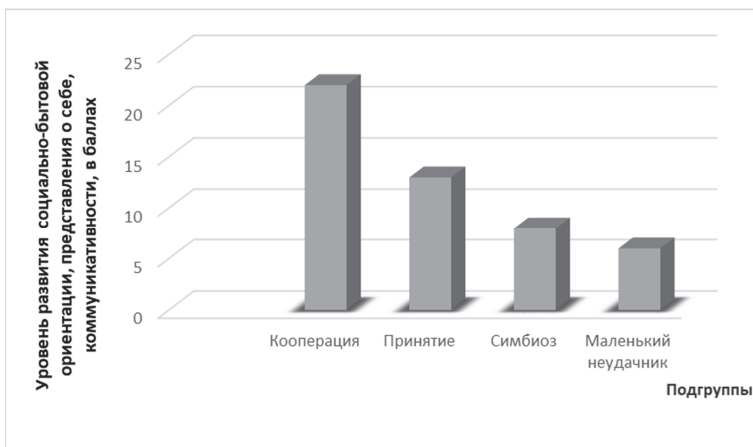


Рис. 10. Графическое изображение уровня развития социально-бытовой ориентации, представления о себе, коммуникативности (по родительским подгруппам)

Выводы

Проанализировав полученные результаты соответствия типа родительского отношения уровню развития социально-бытового поведения у дошкольников с РАС, мы сочли возможным сделать следующие выводы:

1) тип отношения «кооперация» позволяет добиться больших результатов в развитии навыков самообслуживания, игры, социально-бытовой ориентировки, стремления удовлетворить свои желания;

2) «принятие» как тип отношения к ребенку с расстройством аутистического спектра способствует развитию такого качества, как доброжелательность, и стремления удовлетворить свои желания, но с помощью родителей;

3) тип отношения «симбиоз» снижает возможности социально-бытового ориентирования, не позволяет развивать навыки самообслуживания вследствие родительской гиперопеки;

4) «маленький неудачник» – наиболее дезорганизующий тип родительского отношения, провоцирующий ребенка с расстройством аутистического спектра быть индифферентным в эмоциональных и тактильных контактах и при этом максимально зависимым от родительской помощи во всех сферах социально-бытовой жизни.

Проведенное исследование позволит учитывать особенности родительского типа отношений в организации целенаправленной, комплексной и систематической коррекционно-развивающей работы с семьями, воспитывающими детей с РАС, способствовать эффективному формированию и развитию социально-бытового поведения данной категории детей, созданию оптимальной развивающей предметно-пространственной среды.

Благодарности

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

Список литературы

- Башина, В. М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999. – 240 с.
- Блейлер, Э. Аффективность, внушение, паранойя. – М.: ВИНТИ, 2001. – 208 с.
- Бронников, В. А., Серебрякова, В. Ю., Вайтулевичос, Н. Г. Технология оказания ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра и их семьям // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2021. – Вып. 23. – С. 322-327.
- Варга, А. Я., Столин, В. В. Тест-опросник родительского отношения // Практикум по психодиагностике. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – С. 107-113.
- Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения [Текст]: дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ, 1986. – 186 с.
- Гордеева, О. В. Диагностика воспитанности младшего школьника: методические рекомендации для слушателей курсов повышения квалификации. – Тула: ТО ИРО, 1989. – 85 с.
- Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. – 2-е изд. СПб.: Питер, 2013. – 783 с.
- Каннер, Л. Аутистические нарушения аффективного контакта // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2010. – Т. 10. – №. 1. – С. 85-98. (1 часть)
- Каннер, Л. Аутистические нарушения аффективного контакта // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2010. – Т. 10. – №. 2. – С. 70-90. (2 часть)
- Кислякова, Ю. Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития. Путешествие в мир окружающих предметов. – М.: Владос, 2004. – 48 с.
- Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонением в развитии: практ. пособие. – М.: АРКТИ, 2000. – 124 с.

- Мнухин, С. С., Зеленская, А. Е., Исаев, Д. Н. О синдроме раннего детского аутизма, или о синдроме Каннера у детей // Журнал психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1967. – № 10. – С. 56-78.
- Никольская, О. С. Психологическая классификация детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Вып. 18 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma> (Дата обращения: 02.09.2022)
- Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.
- Парк, К. Социальное развитие аутиста: глазами родителя // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 3. – С. 65-95.
- Солодянкина, О. В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста. – М.: АРКТИ, 2006. – 88 с.
- Столин, В. В., Соколова, Е. Т., Варга, А. Я. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультационной практики // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1989. – С. 16-36.
- Теплюк, С. Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 144 с.
- Ткачева, В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Монография. – М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2004. – 192 с.
- Шипицына, Л. М. Детский аутизм: хрестоматия. – СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
- Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
- Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. В. Семейная психотерапия. – Л.: Медицина, 1990. – 190 с.
- Эрц, Ю., Мелешкевич, О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. – Самара: «Бахрах-М», 2015. – 208 с.
- Baumrind, D. Rearing competent children // *Child development today and tomorrow* / ed. W. Damon. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass Publishers, 1989. – P. 349-378.
- Osgood, C. E. *Method and theory in experimental psychology*. New York, NY: Oxford, 1956.
- Schaefer, E. S., Bell, R. Q. Development of a parental attitude research instrument // *Child Development*. – 1958. – Vol. 29. – No. 3. – Pp. 339-361.

References

- Bashina, V. M. (1999). *Autism in childhood*. Moscow: Meditsina.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco, California, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Bleiler, E. (2001). *Affectivity, suggestion, paranoia*. Moscow: VINITI.
- Bronnikov, V. A., Serebryakova, V. Yu., & Vaitulevicius, N. G. (2021). Technology of early care for children with autism spectrum disorders and their families. *Mediko-Sotsyal'naya Ekspertiza i Reabilitatsiya – Medical and Social Expert Evaluation and Rehabilitation*, 23, 322-327.
- Eidemiller, E. G., & Justitskis, V. V. (1990). *Family psychotherapy*. Leningrad: Meditsina.
- Erts, Yu., & Meleshkevich, O. (2015). *Special children. Introduction to Applied Behavior Analysis (ABA): Principles of problem behavior correction and strategies for teaching children with autism spectrum disorders and other developmental features*. Samara: "Bahrah-M".
- Gordeeva, O. V. (1989). *Diagnostics of the upbringing of junior schoolchildren: Methodological recommendations for students of advanced training courses*. Tula: TO IRO.
- Ilyin, E. P. (2013). *Emotions and feelings* (2nd ed.). St. Petersburg: Piter.
- Kanner, L. (2010). Autistic disorders of affective contact (Part 1). *Mental Health Issues of Children and Adolescents*, 10(1), 85-98.

- Kanner, L. (2010). Autistic disorders of affective contact (Part 2). *Mental Health Issues of Children and Adolescents*, 10(2), 70-90.
- Kislyakova, Yu. N. (2004). *Formation of social and household orientation skills in children with developmental disabilities. Journey into the world of surrounding objects*. Moscow: Vlados.
- Maller, A. R. (2000). *Social education and training of children with developmental disabilities: Practical guide*. Moscow: ARKTI.
- Mnukhin, S. S., Zelenskaya, A. E., & Isaev, D. N. (1967). About the syndrome of early childhood autism, or about the Kanner syndrome in children. *Zhurnal psikiatrii im. S. S. Korsakova – S. S. Korsakov Journal of Psychiatry*, 10, 56-78.
- Nikolskaya, O. S. (2014). Psychological classification of infantile autism. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 18. Retrieved from <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma>
- Nikolskaya, O. S., Baenskaya, E. R., & Liebling, M. M. (2016). *Autistic child. Ways of help* (10th Ed.). Moscow: Terevinf.
- Osgood, C. E. (1956). *Method and theory in experimental psychology*. New York, NY: Oxford.
- Park, K. (1994). Social development of an autistic person: through the eyes of a parent. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal – Moscow Psychotherapeutic Journal*, 3, 65-95.
- Schaefer, E. S., & Bell R. Q. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29(3), 339-361.
- Shipitsyna, L. M. (2005). “Unschooling” child in the family and society. *Socialization of children with intellectual disabilities*. St. Petersburg: Rech.
- Shipitsyna, L. M. (1997). *Children’s autism: Chrestomathy*. St. Petersburg: Mezhdunarodnyy universitet sem’i i rebenka im R. Vallenberga.
- Solodyankina, O. V. (2006). *Social development of a preschool child*. Moscow: ARKTI.
- Stolin, V. V., Sokolova, E. T., & Varga, A. Ya. (1989). Psychology of child development and parent-child relationships as a theoretical basis of counseling practice In A. A. Bodalev & V. V. Stolin (Eds.), *Family in Psychological Counseling: Experience and Problems of Psychological Counseling* (pp. 16-36). Moscow: Pedagogika.
- Teplyuk, S. N. (2010). *Actual problems of development and upbringing of children from birth to three years. Manual for teachers of preschool institutions*. Moscow: MOSAICA-SYNTHESIS.
- Tkacheva, V. V. (2004). *Psychological study of families raising children with developmental disabilities*. Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsial’nyy institute.
- Varga, A. Ya., & Stolin, V. V. (1988). Test questionnaire of parental attitude. In *Workshop on Psychodiagnostics* (pp. 107-113). Moscow: MGU Publ. House.
- Varga, A. Ya. (1986). *Structure and types of parental relationship* [Cand.Sc. Dissertation, Moscow: Moscow State University].

УДК 378.1

Становление профессионализма будущих социальных педагогов в системе подготовки в России и Казахстане (сравнительный аспект)

Гульнара Ф. Биктагирова¹, Гульнара Б. Таженова², Арай А. Конырова³,
Меруерт С. Утегенова⁴, Анаргуль Ж. Абдикаримова⁵, Мария А. Двинских⁶

¹ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: Gulnara.Biktagirova@gmail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3099-4213>

² Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан;

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

E-mail: tagenowa@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-3334>

³ Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

E-mail: konyrova_arai@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6996-6522>

⁴ Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан;

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

E-mail: meruert_u_s@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1018-9172>

⁵ Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

E-mail: anara.abdikarimova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1697-1632>

⁶ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: dvinskikh1999@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6686-2741>

DOI: 10.26907/esd.17.3.13

EDN: CPVVJC

Дата поступления: 1 марта 2022; Дата принятия в печать: 1 июля 2022

Аннотация

Социальные педагоги – представители одной из помогающих профессий, которая остается востребованной и требует высокого профессионализма от специалистов данного профиля. Подготовка высококвалифицированных социальных педагогов является актуальной потребностью общества для решения вопросов социализации подрастающего поколения в современных сложных социально-экономических и политических условиях. Профессиональное развитие будущих социальных педагогов происходит в результате освоения профессии через осознание своего профессионального уровня, мотивирующего движение карьеры. Формирование профессионализма начинается на ступени получения профессионального образования.

Изучение особенностей становления профессионализма будущих социальных педагогов в системе подготовки в России и Казахстане является целью исследования авторов настоящей статьи. Методы исследования: анализ, сравнение, обобщение, синтез, историко-педагогическая реконструкция.

В статье представлены результаты сравнительного аналитического обзора специфики становления профессионализма в национальных системах образования России и Казахстана. Обнаруженные в результате сравнения особенности становления профессионализма демонстрируют общий характер проблем подготовки социальных педагогов, детерминированный историческим прошлым, схожестью социально-экономических факторов развития системы образования. Выявленные различия направляют на исследование способов совершенствования подготовки будущих социальных педагогов. Проведенный анализ свидетельствует о том, что профессиональная успешность социальных педагогов обусловлена ориентацией в процессе подготовки на развитие социальной компетентности и социальной ответственности. Организация подготовки специалистов, основанная на методологических принципах аксиологического подхода, по мнению авторов, способствует становлению осознанного отношения будущих социальных педагогов к своему образованию, совершенствованию своего профессионализма.

Ключевые слова: аксиологический подход, профессиональная успешность, социальная компетентность, социальная ответственность, инновационная образовательная среда.

Formation of Professionalism of Future Social Teachers in the System of Training in Russia and Kazakhstan (Comparative Aspect)

Gulnara F. Biktagirova¹, Gulnara B. Tazhenova², Aray A. Konyrova³, Meruert S. Utegenova⁴, Anargul Zh. Abdikarimova⁵, Maria A. Dvinskikh⁶

¹ Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: Gulnara.Biktagirova@gmail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3099-4213>

² Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan;

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

E-mail: tagenowa@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-3334>

³ L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

E-mail: konyrova_arai@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6996-6522>

⁴ Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan;

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

E-mail: meruert_u_s@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1018-9172>

⁵ L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

E-mail: anara.abdikarimova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1697-1632>

⁶ Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: dvinskikh1999@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6686-2741>

DOI: 10.26907/esd.17.3.13

EDN: CPVVJC

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 June 2022

Abstract

Social pedagogues are specialists representing the nurturant profession that requires high professionalism and is still in great demand. The modern society needs highly qualified social pedagogues to address the issues of younger generation's socialization in today's complex socio-economic and political context. Future social pedagogues improve their professional skills by mastering the profession through gaining the awareness of their professional level that motivates the career development. The excellence and necessary competences are incepted at the stage of professional education.

The authors of this article investigate the features of future social pedagogues' professional formation in the training systems of Russian and Kazakhstan. Research methods are analysis, comparison, generalization, synthesis, historical and pedagogical reconstruction.

The article presents the results of a comparative analytical review of professional formation specifics in the national education systems of Russia and Kazakhstan. The comparison of professional formation specifics demonstrated the common problems of social pedagogues' training determined by the shared historical past, the similarity of socio-economic factors in the development of the education systems. The identified differences imply the analysis of the ways to improve the training of future social pedagogues. The analysis shows that the professional success of social pedagogues is defined by focusing on social competences and social responsibility development as part of the training process. According to the authors, specialists' training based on the methodological principles of axiological approach contributes to the formation of future social pedagogues' conscious attitude both to their education and their professional development.

Keywords: axiological approach, professional success, social competence, social responsibility, innovative educational environment.

Введение

За последние десятилетия общество значительно изменилось. Глобальные проблемы человечества, которые воспринимались исследователями как проблемы будущего (Hafer & Begue, 2005; Lerner, 1987; Levin, Cashore, Bernstein, & Auld, 2012), вдруг обрели четкие контуры. Общество решает эти проблемы на макро- и мезоуровне социальных систем. Подрастающему человеку, который в процессе получения воспитания и образования, входит в социальные отношения, необходима социально-педагогическая помощь со стороны специалистов, чтобы решить проблемы на личностном уровне.

Социальные педагоги в системе образования выполняют функцию социально-педагогической поддержки и помощи. В реализации этой деятельности необходим профессионализм, который формируется в процессе получения педагогического опыта, в том числе опыта подготовки. Профессионализм социальных педагогов как педагогическое явление не может изучаться вне контекста целей и содержания профессиональной подготовки. Основы для становления профессионализма закладываются в процессе подготовки, поскольку не только сама практика, но и «знания и осведомленность о своей практике» позволяют «формировать доверие» к специалистам социально-педагогической сферы» (Sáez & Sánchez, 2006, p. 595).

В контексте сравнительной педагогики исследование стремления к профессиональному развитию и профессиональной успешности позволяет выявить механизмы совершенствования подготовки специалистов в сфере социально-педагогической работы. Сравнивая системы подготовки социальных педагогов в России и Казахстане, можно обнаружить общие черты, обусловленные пониманием ценностных основ профессионализма будущих социальных педагогов.

Социальный педагог, обладающий высоким уровнем профессионализма, способствует адаптации детей и подростков в процессе их вхождения в систему социальных отношений, реализации имеющихся у них ресурсов. Развитие личности будущего социального педагога неотъемлемо связано с наличием такой характеристики, как социальная ответственность. Социальная ответственность – это сложная, многокомпонентная категория, которая актуальна для разных отраслей нау-

ки. С точки зрения педагогики, социальная ответственность – это характеристика личности, проявляющаяся во взаимодействии с обществом. Формирование и проявление социальной ответственности детерминированы не внешними условиями, а внутренней потребностью. М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова указывают на то, что социальная ответственность является ценностью, которая проявляется «в готовности и способности социального педагога добровольно стремиться к реализации общественно значимых целей» (Galaguzova & Galaguzova, 2010, p. 13). Исследователи рассматривают ценностную характеристику социальной ответственности в единстве трех взаимосвязанных, взаимодополняющих блоков: как ценность государственную, общественную и личностную (Baranovskaia, 2006).

Рассмотрение социальной ответственности с аксиологической позиции позволяет последовательно реализовать процесс формирования профессионализма через принятие нормативных положений о предмете будущей деятельности, о предпочтительных формах взаимодействия через формирование навыков использования соответствующих методов и стратегий (Vanassche & Kelchtermans, 2014). Взаимодействие, ориентированное на аксиологический подход, создает инновационную образовательную среду, в которой учитываются возможности каждого субъекта педагогического процесса, создаются условия для безопасного творческого сотрудничества, в котором каждый понимает и принимает свою степень социальной ответственности.

В процессе профессиональной подготовки будущие социальные педагоги имеют возможность получить опыт социального взаимодействия в ходе общения с преподавателями, другими студентами, в ходе профессиональной практики с представителями различных социальных групп. Исследователи приходят к выводу о том, что эффективность социального взаимодействия определяется наличием социальной компетентности (Biktagirova, Utemov, & Khitryuk, 2016; Orpinas, 2010; Rose-Krasnor, 1997; Taborsky & Oliveira, 2012). В свою очередь «компетентность социального педагога предполагает органическое единство личностных характеристик, деятельности и общения, что позволяет на высоком уровне решать профессиональные задачи» (Abramovich, 2014, p. 8). Сформированные в процессе подготовки ценности социального взаимодействия, социальной ответственности определяют специфику становления профессионализма будущего социального педагога, влияют на стремление к самообразованию, которое «получает дальнейшее развитие у него после выпуска в период адаптации как молодого специалиста, а также в процессе последующей профессиональной деятельности» (Mardakhaev, 2020, p. 68).

По мнению Л. В. Черниковой, такая «стратегически устремленная к профессионализму деятельность на тактическом уровне должна выстраиваться по возрастной схеме распределения этапов профессионально-личностного онтогенеза педагога-воспитателя, которые, в свою очередь, имеют свои еще более конкретные стадии эволюционно-динамического движения к профессионализму: стадию приобретения исходных теоретико-практических оснований профессиональной воспитательной деятельности, стадию интенсивного развития деятельностино-практических основ профессионализма, стадию успешно достигнутой высокой профессиональной воспитательной опытности» (Chernikova, 2011, p. 278). Данная траектория стратегии становления профессионализма характерна для систем подготовки будущих социальных педагогов России и Казахстана, что является их общей чертой. Обнаруженные в ходе исследования отличия состоят в тактических решениях реализации процесса подготовки будущих социальных педагогов.

Таким образом, исследование специфики формирования профессионализма в национальных системах образования России и Казахстана позволяет сделать вывод о наличии общих и отличительных черт, изучение которых может способствовать процессу повышения качества подготовки будущих социальных педагогов.

Методология исследования

Актуальные проблемы становления профессионализма в процессе подготовки социальных педагогов современными учеными исследуются и разрабатываются со следующих позиций: акмеологического подхода (Kalimullin et al., 2020; Slastenin, 2006), культурологического подхода (Isaev, 2006), компетентностного подхода (Riapisov, 2008) и др. Содержание положений и принципов вышеназванных подходов отвечает запросам времени, но не цели нашего исследования.

В данном исследовании анализ осуществлялся с точки зрения положений аксиологического подхода. Согласно идее М. А. Галагузовой, Ю. Н. Галагузовой ведущим принципом аксиологического подхода является принцип гуманизма, «с помощью которого обеспечивается трансляция ценностей культуры и развитие аксиологического «Я» как системы профессионально-ценностных ориентаций будущего социального педагога» (Galaguzova & Galaguzova, 2010, p. 14). Специфика применения принципов аксиологического подхода в данном исследовании состоит в том, что нами использовалась методология сравнительной педагогики, в частности метод историко-педагогической реконструкции (Kornetov, 2018; Kolobkova, 2020), методы анализа, сравнения, синтеза и обобщения (Valeeva, Koroleva, & Sakharova, 2014), которые обеспечивают понимание ценностных истоков становления профессионализма.

Логика исследования была выстроена в соответствии с идеей казахстанских компаративистов Г. К. Нурғалиевой, А. К. Кусаинова, К. С. Мусина, которые считают, что сравнительное изучение педагогических явлений необходимо начинать с их культурных оснований, то есть ценностей (Nurgalieva, Kusainov, & Musin, 1999).

На первом этапе мы обратились к истории системы подготовки социальных педагогов. Г. Б. Корнетов пишет: «Педагогическое прошлое можно рассматривать как часть педагогического настоящего. При таком взгляде оказывается, что именно педагогическое прошлое задает систему координат для педагогического настоящего (педагогические понятия, ценности, идеи, стереотипы, знания, практики, институции, само представление о педагогической реальности, понимание того, что является в педагогике инновационным)» (Kornetov, 2018, p. 37). Метод историко-педагогической реконструкции, использованный на данном этапе, позволил определить истоки сформированных ценностных основ системы подготовки будущих социальных педагогов.

Анализ исследований по проблемам становления профессионализма в процессе подготовки социальных педагогов, который мы использовали на следующем этапе, позволил определить исследовательскую позицию по отношению к данному педагогическому явлению.

Методы сравнения, синтеза и обобщения, применяемые на третьем этапе, позволили сформулировать наше видение перспектив развития системы подготовки социальных педагогов.

Результаты

Вопросы становления профессионализма у будущих социальных педагогов мы рассматривали, используя историко-педагогическую реконструкцию. Данный метод позволил определить три основных периода в становлении профессионализма будущих социальных педагогов в системе подготовки в России и Казахстане.

Первый период в историко-педагогической реконструкции связан с возникновением профессии педагога, утверждением ее в жизни общества. Педагоги воспитывали, обучали ремеслу, грамоте, расширялась их специализация, они решали задачи по передаче ценностей культуры подрастающим поколениям.

Второй период реализован в советской системе образования – с середины 30-х годов 20 века, когда в числе других советских республик была образована Казахская ССР. В это время возникает понимание значимости места педагога в социализации личности. Профессии «социальный педагог» не было, однако понимание педагогами своей ответственности перед обществом в деле воспитания подрастающего поколения позволяло выполнять задачи социально-педагогической поддержки, исходя из функции учителя, воспитателя, классного руководителя. В этот период понятие «профессионализм» использовалось не так широко, но существовали категории «педагогические способности», «педагогическое мастерство» для описания высокого уровня квалификации педагога (Klimov, 2002; Konovalov & Kozyrev, 2019). В исследованиях, описывающих содержание понятия «педагогическое мастерство», наряду с характеристикой навыков преподавания и уровня педагогических способностей давалось обоснование важности личностных качеств педагога, в том числе ответственности, гуманности, духовности и нравственности.

Третий период реализуется в настоящее время в процессе развития национальных систем образования России и Казахстана, и он связан с социально-политическими, экономическими событиями, изменившими устройство системы образования. Подготовка социальных педагогов в системе профессионального образования в России была введена в 1991 году. Этому предшествовало осмысление общих тенденций гуманизации и демократизации социальной жизни, отношения общества к проблемам человека. За три десятилетия накоплен опыт институционализации социальной педагогики, что потребовало решения трех основных задач: формирования реальных сфер профессиональной деятельности социальных педагогов, развития соответствующей отрасли научного знания и создания системы подготовки социальных педагогов.

Подготовкой кадров социальной сферы занимается 165 вузов России. Внутри данной системы Л. В. Мардахаев выделяет несколько этапов становления профессиональной подготовки социальных педагогов (Mardakhaev, 2011), в результате которых российская система социально-педагогического образования носит непрерывный характер, имеет устойчивую структуру: среднее специальное образование, получаемое в учебных заведениях типа колледжа; высшее образование, в ходе которого получают степень бакалавра; высшее образование с углубленной профессиональной подготовкой – магистратура; а также аспирантская послевузовская социально ориентированная научно-педагогическая подготовка. Специализация у будущих социальных педагогов зависит от программы, которую реализует высшее учебное заведение для работы с семьей, с людьми с особыми образовательными потребностями, для работы в сельской местности, для организации досуга, для работы с детьми с девиантным поведением и т.д. Каждая из специализаций предполагает углубленное изучение предмета будущей деятельности, поэтому в содержание подготовки включаются соответствующие дисциплины. Если это работа с детьми и подростками, имеющими поведенческие аддикции, в образовательных

программах делается акцент на отбор содержания и стратегий обучения, направленных на формирование знаний и компетенций для работы с данной категорией воспитанников. Иными словами, социальный педагог, получивший специализацию по данному профилю, имеет набор компетенций, которые востребованы для разнообразной коррекционно-педагогической деятельности.

Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования Казахстана велась с середины 1990-х гг. Социальных педагогов готовили и в средне-специальных учреждениях образования. Возникающие проблемы социализации, социальной адаптации у обучающихся в процессе получения образования требовали практического разрешения. В 2010-2011 учебном году была образована новая специальность: «Социальная педагогика и самопознание». Появление специальности в реестре педагогических профессий продиктовано социальным запросом казахстанского общества на специалистов, которые решают задачи организации социально-педагогической помощи в системе образования.

Круг обязанностей социальных педагогов включает разные виды деятельности. Типовые задачи будущей профессиональной деятельности реализуются в следующих областях: образовательная, учебно-технологическая, социально-педагогическая, экспериментально-исследовательская, информационно-коммуникационная, организационно-управленческая. В образовательных программах учитывается необходимость в конкретных способностях, знаниях, умениях, навыках будущей профессиональной деятельности. Результаты подготовки бакалавра по образовательной программе «Социальная педагогика и самопознание» выражаются в универсальных и профессиональных компетенциях. При проектировании образовательных программ университетами учитываются запросы работодателей, потребности действующих социальных педагогов. В образовательных программах ведущими являются принципы компетентного подхода. Данные принципы нацеливают на достижение определенного уровня подготовки, оценить который можно через практическую значимость полученных результатов. Содержание образовательных программ составляют дисциплины, которые направлены на решение конкретных задач. Например, формированию профессиональной компетенции У16 (умение вступать в коммуникацию в устной и письменной формах на казахском, русском и иностранном языках для решения задач межличностного, межкультурного и профессионального общения) способствуют дисциплины, входящие в информационно-коммуникативный модуль.

В подготовке будущих социальных педагогов имеет важное значение профессиональная практика и внеаудиторная деятельность. Каждый университет в Казахстане исходит из своих возможностей в организации практики и социально значимой общественной деятельности. Данный аспект подготовки регулируется актуальными задачами, которыми ППС и администрация вузов руководствуются при наборе абитуриентов для обучения по этой образовательной программе. Соответственно осуществляются организация и проведение различных видов деятельности, связанных с развитием мотивации к обучению, стремления к совершенствованию будущих социальных педагогов. На наш взгляд, подготовка должна определяться долгосрочными перспективами, основаниями для которых являются ценности: общечеловеческие, социальные и личностные. Такая работа возможна, если будет создана инновационная образовательная среда, в которой определяющими для профессионального развития будущих социальных педагогов будут социальная ответственность и социальная компетентность, прочно вошедшие в систему профессионально значимых качеств.

Дискуссионные вопросы

Становление профессионализма социальных педагогов в России и Казахстане совершенствовалось в процессе создания определенной системы подготовки и социальных изменений за прошедшие тридцать лет, что привело к формированию личности самого социального педагога как профессионала.

Как показывает анализ работ казахстанских ученых, подготовка социальных педагогов и социальных работников происходит наряду со становлением системы социальной защиты и работы с населением (Burganova, Abdugalina, Tuyakova, & Baidalina, 2019; Kendirbekova, Baymukanova, Bobrova, & Oleksyuk, 2013; Kolumbaeva & Khan, 2014; Menlibekova, 2021; Narikbaeva, 2017). На наш взгляд, подготовка социальных педагогов не всегда соотносится с развитием этой системы. Нормативные документы, ориентированные на социальную защиту, не учитывают специфику ценностной основы образовательной деятельности. Скорее, система направляет усилия на обеспечение практических функций социальной работы. Социальные педагоги могут использовать эти функции для реализации узких задач, связанных с социализацией обучающихся. При этом социальные педагоги, прекрасно ориентируясь в нормативно-правовых документах, не всегда умеют соотносить понятия «социальная ответственность» и «ценности» личности.

А. А. Литвинюк, С. А. Леднева и Е. В. Кузуб в своей работе отмечают, что перспективность молодых специалистов определяются при учете трех составляющих «целевых признаков: профессиональные способности, уровень креативности и особенности мотивационного профиля, создающие возможность для успешного профессионального развития» (Litviniuk, Ledneva, & Kuzub, 2022, p. 156).

В системе образования России и Казахстана становление профессионализма начинается с освоения компетентностей, необходимых для практической деятельности будущих социальных педагогов, тогда как в мировоззрении личности более важное место занимает ценностная сфера.

Аксиологический подход в подготовке социальных педагогов позволяет формировать основу для выбора тех или иных способов работы, отбора социально-педагогических технологий через создание инновационной среды, в которой образовательная программа учитывает важность формирования социальной ответственности, социальной компетентности.

Профессионализм социальных педагогов имеет огромный потенциал в оказании влияния на направленность воспитания и социализации личности. В отличие от многих других педагогических профессий, личностные качества социальных педагогов, такие как устойчивость в выражении моральной и гражданской позиции, способность совершенствоваться, перестраиваться в зависимости от требований современного мира, сохраняя при этом личностные принципы, рассматриваются как важные составляющие социальной ответственности. В контексте современных требований образовательной системы к результатам сформированности социальной ответственности педагога можно отнести не только исполнительность и надежность, но и готовность, способность принимать решения в разных ситуациях, инициативность, саморегуляцию, осознание личного участия в жизни другого, умелое делегирование личной ответственности во взаимодействиях с участниками образовательной системы, исходя из системы ценностей, которая сформирована в процессе профессиональной подготовки.

Заключение

Исследование научных работ, касающихся проблем становления профессионализма будущих социальных педагогов в системе подготовки в России и Казахстане, позволило выявить многогранность и многоаспектность данного явления. Изучение трудов, направленных на осмысление педагогического явления, послужило конкретизации взглядов на специфику становления профессионализма в национальных системах образования России и Казахстана.

Социально-педагогическая работа является источником формирования у подрастающего поколения социальных качеств: потребностей в социальном взаимодействии, в обретении своего места в социуме, в самовыражении, самореализации. Ориентация на актуальные проблемы общества, потребности социального воспитания является основой для разработки цели и содержания подготовки будущих социальных педагогов. В образовательных программах, реализующих подготовку социальных педагогов России и Казахстана, учитываются данные запросы. Необходимость перехода от образовательно ориентированной модели к личностно деятельностно ориентированной модели, сформировавшейся в казахстанской системе высшего образования, связана с социальным запросом современного общества. Таким образом, мы считаем, что вопрос о рассмотрении социальной ответственности с точки зрения регуляторной ценности должен рассматриваться на уровне формирования социальной компетентности у будущих социальных педагогов.

Профессионализм будущих социальных педагогов – это конкретная форма, характеризующая специалиста как духовную, высоконравственную, творческую личность, обладающую широкой психолого-педагогической и социальной эрудицией, обладающую знаниями о современных технологиях, умеющую ими пользоваться во взаимодействии с учащимися, родителями, коллегами. Результаты подготовки, отвечающие этим показателям, позволяют будущему социальному педагогу оценивать себя как успешного специалиста.

Список литературы

- Абрамович, Т. В. Профессиональный статус и профессиональная деятельность социального педагога // Проблемы современного педагогического образования. – 2014. – №. 45-5. – С. 3-8.
- Барановская, Л. А. Социальная ответственность в системе педагогических ценностей // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. – 2006. – № 11. – С. 414-418.
- Бурганова, Р. И., Абдугалина, С. Е., Байдалина, М. Е., Туякова, А. Е. Особенности подготовки обучающихся к профессиональной сертификации // Известия национальной академии наук Республики Казахстан – 2019. – №3 (325). – С. 301-304.
- Валеева, Р. А., Королева, Н. Е., Сахапова, Ф. Х. Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, странах Западной Европы и в России // Фундаментальные исследования. – 2014. – Т. 1. – № 5. – С. 162-166.
- Галагузова, М. А., Галагузова, Ю. Н. Аксиологический подход в профессиональной подготовке социальных педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 11-18.
- Исаев, И. Ф. Культурологический подход к исследованию проблем профессионализма педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 4. – С. 32-36.
- Калимуллин, А. М. Жигалова, М. П., Ибрашева, А.Х., Кобылянская Л.И., Лодатко Е.А., Нурланов Е.Б. Постсоветская идентичность в педагогическом образовании: прошлое, настоящее, будущее // Образование и саморазвитие. – 2020. – №. 3. – С. 145-163.
- Кендирбекова, Ж. Х., Баймуканова, М. Т., Боброва, В. В., Олексюк, З. Я. Ценности, ценностные ориентации, установки в системе приобщения личности к этническому и общечеловеческому в культуре // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №. 1. – С. 252-261.

- Климов, Е. А. Путь в профессионализм // Акмеология. – 2002. – № 3. – С. 48-54.
- Колобкова, А. А. Историко-педагогическая реконструкция как метод изучения иностранных языков в современной высшей школе: условия, специфика, эффективность применения // Казанский педагогический журнал. – 2020. – №. 4 (141). – С. 151-158.
- Колумбаева, Ш. Ж., Хан, Н. Н. Формирование национального самосознания студентов в педагогическом процессе вуза // Bulletin d'EUROTALENT-FIDJIP. – 2014. – № 3. – С. 59-62.
- Коновалов, С. В., Козырев, Н. А. Профессионализм личности как универсальная категория современного образования // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – № 2. – С. 334-342.
- Корнетов, Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности // Историко-педагогический журнал. – 2018. – №. 1. – С. 37-63.
- Литвинюк, А. А., Леднева, С. А., Кузуб, Е. В. Целевые признаки креативных молодых специалистов для работы в сфере науки и высшего образования // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – №1. – С. 153-163.
- Мардахаев, Л. В. Педагогическое мастерство социального педагога, его сущность и содержание // ЦИТИСЭ. – 2020. – №. 2. – С. 58-70.
- Мардахаев, Л. В. Подготовка социальных педагогов в России: опыт и проблемы // Социальная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 11-19.
- Менлибекова, Г. Ж. Формирование профессионализма будущего социального педагога в эпоху перемен // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 2. – С. 38-42.
- Нарикбаева, Л. М. Педагогическая диагностика профессиональной одарённости будущего специалиста в высшей школе // Bulletin d'EUROTALENT-FIDJIP. – 2017. – № 4. – С. 78-89.
- Нурғалиева, Г. К., Құсайынов, А. К., Мұсин, К. С. Сравнительная педагогика. – Алматы: Руан, 1999. – 174 с.
- Ряписов, Н. А. Становление педагогического профессионализма на основе компетентного подхода // Образовательные технологии. – 2008. – №. 3. – С. 24-28.
- Сластенин, В. А. Профессионализм педагога: акмеологический подход // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – №. 4. – С. 13-23.
- Черникова, Л. В. Профессиональная успешность в современном образовании (социально-философский анализ) // Философия образования. – 2011. – №. 2. – С. 271-279.
- Biktagirova, G. F., Utemov, V. V., Khitryuk, V.V. The model of realization of the main professional educational curricular for training middle level specialists // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11. – No. 5. – Pp. 907-914.
- Hafer, C. L., Begue, L. (2005). Experimental research on just-world theory: problems, developments, and future challenges // Psychological Bulletin. – 2005. – Vol. 131. – No. 1. – Pp. 128-167.
- Lerner, M. J. Integrating societal and psychological rules of entitlement: The basic task of each social actor and fundamental problem for the social sciences // Social Justice Research. – 1987. – No. 1. – Pp. 107-125.
- Levin, K., Cashore, B., Bernstein, S., & Auld, G. (2012). Overcoming the tragedy of super wicked problems: constraining our future selves to ameliorate global climate change // Policy sciences. – 2012. – Vol. 45. – No. 2. – Pp. 123-152.
- Orpinas, P. (2010). Social competence // The Corsini Encyclopedia of Psychology (4th ed.) / Ed. by I. B. Weiner & W.E. Craighead. – Wiley: John Wiley & Sons. – Pp.1623-1625.
- Rose-Krasnor, L. The nature of social competence: A theoretical review // Social development. – 1997. – Vol. 6. – No. 1. – Pp. 111-135.
- Sáez, J., Sánchez, M. Trust and professionalism in social professions: The case of social education // Current Sociology. – 2006. – Vol. 54. – No. 4. – Pp. 595-606.
- Taborsky, B., Oliveira, R. F. Social competence: an evolutionary approach // Trends in ecology & evolution. – 2012. – Vol. 27. – No. 12. – Pp. 679-688.
- Vanassche, E., Kelchtermans, G. Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework // Teaching and Teacher Education. – 2014. – Vol. 44. – Pp. 117-127.

References

- Abramovich, T. V. (2014). Professional status and professional activity of a social pedagogue. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia – Problems of Modern Teacher Education*, 45-5, 3-8.
- Baranovskaia, L. A. (2006). Social responsibility in the system of pedagogical values. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta – Bulletin of the Krasnoyarsk State Agrarian University*, 11, 414-418.
- Biktagirova, G. F., Utemov, V. V., & Khitryuk, V. V. (2016). The model of realization of the main professional educational curricular for training middle level specialists. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(5), 907-914.
- Burganova, R. I., Abdugalina, S. E., Tuyakova, A. E., & Baidalina, M. Y. (2019). Peculiarities of preparing students for professional certification. *News of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 325(3), 301-304.
- Chernikova, L. V. (2011). Professional successfulness in modern education (A socio-philosophical analysis). *Filosofia obrazovaniia – Philosophy of Education*, 2, 271-279.
- Galaguzova, M. A., & Galaguzova, Yu. N. (2010). Axiological approach in the professional training of social teachers. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka – Pedagogical Education and Science*, 6, 11-18.
- Hafer, C. L., & Begue, L. (2005). Experimental research on just-world theory: problems, developments, and future challenges. *Psychological Bulletin*, 131(1), 128-167. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.128>
- Isaev, I. F. (2006). Culturological approach to the study of problems of professionalism of a teacher. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 4, 32-36.
- Kalimullin, A. M., Zhigalova, M. P., Ibrasheva, A. Kh., Kobylinskaya L. I., Lodatko E. A., Nurlanov E.B. Post-Soviet identity in teacher education: the past, present, future. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and self-development*, 3, 145-163.
- Kendirbekova, Zh. Kh., Baymukanova, M. T., Bobrova, V. V., & Oleksyuk, Z. Ya. (2013). Values, value orientations, attitudes in the system of introducing the individual to the ethnic and universal in culture. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia. – Modern Problems of Science and Education*, 1, 252-261.
- Klimov, E. A. (2002). The path to professionalism. *Akmeologiya – Akmeologiya*, 3, 48-54.
- Kolobkova, A. A. (2020). Historical and pedagogical reconstruction as a method of learning foreign languages in modern higher education: conditions, specifics, and effectiveness of application. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 141(4), 151-158.
- Kolumbaeva, Sh. Zh., & Khan, N. N. (2014). Formation of national identity of students in the pedagogical process of the university. *Bulletin d'EUROTALENT-FIDJIP*, 3, 59-62.
- Konovalov, S. V., & Kozyrev, N. A. (2019). Personal professionalism as a universal category of modern education. *Biznes. Obrazovanie. Pravo. – Business. Education. Right*, 2, 334-342.
- Kornetov, G. B. (2018). The knowledge of the past pedagogical reality. *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal – Historical and Pedagogical Journal*, 1, 37-63.
- Lerner, M. J. (1987). Integrating societal and psychological rules of entitlement: The basic task of each social actor and fundamental problem for the social sciences. *Social Justice Research*, 1, 107-125.
- Levin, K., Cashore, B., Bernstein, S., & Auld, G. (2012). Overcoming the tragedy of super wicked problems: constraining our future selves to ameliorate global climate change. *Policy sciences*, 45(2), 123-152.
- Litviniuk, A.A., Ledneva, S. A., Kuzub, E. V. (2022) Target features of creative young professionals for work in the field of science and higher education. *Obrazovanie i samorazvitie. – Education and self-development*, 1, 153-163.
- Mardakhaev, L. V. (2011). Training of social pedagogues in Russia: experience and problems. *Socialnaja Pedagogika – Social Pedagogy*, 1, 11-19.
- Mardakhaev, L. V. (2020). Pedagogical skill of social teacher, its essence and content. *TsITISE – CITISE*, 2, 58-70.
- Menlibekova, G. Zh. (2021). Formation of professionalism of future counsellors during the time of change. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka – Pedagogical Education and Science*, 2, 38-42.

- Narikbaeva, L. M. (2017). Pedagogical diagnostics of professional talent of a future specialist in higher education. *Bulletin d'EUROTALENT-FIDJIP*, 4, 78-89.
- Nurgalieva, G. K., Kusainov, A. K., & Musin, K. S. (1999). *Comparative Pedagogy*. Almaty: Ruan.
- Orpinas, P. (2010). Social competence (4th ed.). In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (pp. 1623-1625). Wiley: John Wiley & Sons.
- Riapisov, N. A. (2008). Formation of pedagogical professionalism on the basis of competence-based approach. *Obrazovatelnye tekhnologii. – Educational Technology*, 3, 24-28.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Sáez, J., & Sánchez, M. (2006). Trust and professionalism in social professions: The case of social education. *Current Sociology*, 54(4), 595-606.
- Slastenin, V. A. (2006). Professionalism of a teacher: an acmeological approach. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 4, 13-23.
- Taborsky, B., & Oliveira, R. F. (2012). Social competence: an evolutionary approach. *Trends in ecology & evolution*, 27(12), 679-688.
- Valeeva, R. A., Koroleva, N. E., & Sakhapova, F. Kh. (2014). Comparative analysis of training models for social workers in the USA, Western European countries and Russia. *Fundamentalnye issledovaniia – Fundamental research*, 5(1), 162-166.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127.

УДК 378

Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов

Роза А. Валеева¹, Гульфия Г. Парфилова², Ирина Д. Демакова³,
Елена И. Адамян⁴, Фаина М. Кремень⁵, Сергей А. Кремень⁶,
Вадим Н. Лесев⁷, Ольга И. Михайленко⁸, Римма Х. Багова⁹, Любовь Г. Пак¹⁰,
Надежда А. Иванищева¹¹, Любовь А. Кочемасова¹², Анастасия П. Еремина¹³,
Надия Г. Юсупова¹⁴, Галина Н. Скударева¹⁵

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
E-mail: valeykin@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
E-mail: parfilova2007@mail.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2936-652X>

³ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
E-mail: idd1938@yandex.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0861-2453>

⁴ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
E-mail: ellena.adamyan@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9483-2232>

⁵ Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия
E-mail: fmkremen@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5451-4347>

⁶ Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия
E-mail: skremen@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6162-9986>

⁷ Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Нальчик, Россия
E-mail: lvn_kbsu@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3768-6192>

⁸ Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Нальчик, Россия
E-mail: olganlk@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1348-107X>

⁹ Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Нальчик, Россия
E-mail: bagovarimta@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2150-5641>

¹⁰ Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия
E-mail: lyubov-pak@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7321-506X>

¹¹ *Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия*

E-mail: ivanicheva@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-9545>

¹² *Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия*

E-mail: lkochem@mail

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4972-1047>

¹³ *Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия*

E-mail: verkoshantseva_n@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2909-367X>

¹⁴ *Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия*

E-mail: rectorat@ggtu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5488-4353>

¹⁵ *Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия*

E-mail: skudarevagalina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>

DOI: 10.26907/esd.17.3.14

EDN: CQFTGX

Дата поступления: 1 марта 2022; Дата принятия в печать: 1 июля 2022

Аннотация

Негативные последствия неправильно выбранной профессии затрагивают как самого человека, так и его социальное окружение. Правильный выбор профессии содействует уменьшению текучести кадров и увеличению производительности труда. Эта истина имеет непосредственное отношение к педагогической профессии. Проблема мотивации профессиональной учительской карьеры, как и проблема мотивации поведения и деятельности человека вообще, является одной из наиболее сложных и мало разработанных. Практически отсутствуют исследования, выявляющие взаимосвязь мотивов выбора педагогической карьеры и мотивации педагогической деятельности у студентов на начальном этапе обучения.

Цель исследования: выявить предпочтения карьерных ориентаций студентов-первокурсников, будущих учителей из различных университетов, реализующих программы педагогического образования: столичного педагогического университета, федерального университета, классического университета, регионального многопрофильного университета в национальном регионе, регионального педагогического университета и регионального гуманитарно-технологического университета.

В качестве метода исследования выбрана методика изучения мотивации профессиональной карьеры Э. Шейна (в адаптации В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер). На вопросы опросника отвечали студенты I курса шести российских университетов, поступивших на обучение по направлению подготовки «Педагогическое образование».

В исследовании представлены карьерные ориентации студентов - будущих педагогов по следующим шкалам: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность места работы, стабильность места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство. Представлены диспозиции, ценностные ориентации и социальные установки студентов, оказывающие влияние на их карьерные ориентации.

Ключевые слова: профессиональная карьера, учитель, студент педагогического бакалавриата, мотивация.

Motivation of Student Teachers' Professional Career

Roza A. Valeeva¹, Gulfiya G. Parfilova², Irina D. Demakova³, Elena I. Adamyan⁴,
Faina M. Kremen⁵, Sergey A. Kremen⁶, Vadim N. Lesev⁷, Olga I. Mikhailenko⁸,
Rimma Kh. Bagova⁹, Lyubov G. Pak¹⁰, Nadezhda A. Ivanishcheva¹¹,
Lyubov A. Kochemasova¹², Anastasiya P. Eremina¹³, Nadiya G. Yusupova¹⁴,
Galina N. Skudareva¹⁵

¹ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: valeykin@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

² Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: parfilova2007@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2936-652X>

³ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: idd1938@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0861-2453>

⁴ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: ellena.adamyan@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9483-2232>

⁵ Smolensk State University, Smolensk, Russia

E-mail: fmkremen@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5451-4347>

⁶ Smolensk State University, Smolensk, Russia

E-mail: skremen@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6162-9986>

⁷ Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

E-mail: lvn_kbsu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3768-6192>

⁸ Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

E-mail: olganlk@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1348-107X>

⁹ Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

E-mail: bagovarimma@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2150-5641>

¹⁰ Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

E-mail: lyubov-pak@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7321-506X>

¹¹ Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

E-mail: ivanicheva@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-9545>

¹² Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

E-mail: lkochem@mail

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4972-1047>

¹³ Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

E-mail: verkoshantseva_n@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2909-367X>

¹⁴ State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo, Russia

E-mail: rectorat@ggtu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5488-4353>

¹⁵ State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo, Russia

E-mail: skudarevagalina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>

DOI: 10.26907/esd.17.3.14

EDN: CQFTGX

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 July 2022

Abstract

The negative consequences of an incorrectly chosen profession affect both the person himself/herself and his/her social environment. The right choice of profession helps to reduce staff turnover and increase labor productivity. This truth is directly related to the teaching profession. The problem of motivating a professional teaching career, as well as the problem of motivating human behavior and activity in general, is one of the most complex and less developed. There are practically no special studies that would trace the relationship between the motives for choosing a pedagogical career and the motivation for pedagogical activity among students at the initial stage of teacher education. The purpose of the study: to identify the career orientations preferences of first-year student teachers from various types of universities implementing teacher education programs: the capital's pedagogical university, federal university, classical university, regional multidisciplinary university in the national region, regional pedagogical university and regional university of humanities and technology.

E. Shein's method of studying professional career motivation (adapted by V.E. Vinokurova and V.A. Chiker) was chosen as the research method. First year students of six Russian universities enrolled in the Pedagogical Education program participated in the study.

The study presents the student teachers' career orientations on the following scales: professional competence, management, autonomy, job stability, residence stability, service, challenge, lifestyle integration, entrepreneurship. Dispositions, value orientations and social attitudes of students that influence career orientations are also presented.

Keywords: professional career, teacher, student of pedagogical bachelor's degree, motivation.

Введение

Актуальность проблемы

В течение последних двадцати лет многие страны мира сталкиваются с проблемой нехватки учителей по многим предметным областям. Вызывают обеспокоенность трудности, связанные с набором и сохранением учителей общеобразовательных учреждений, старением состава педагогов (Dempsey et al., 2009). К сожалению, во всем мире отмечается отсев учителей на ранних этапах их педагогической карьеры: половина начинающих учителей уходит из школы в течение первых 5 лет (Ingersoll, 2002).

Президент РАО О. Васильева высказала тревогу, что к 2029 году в общей системе образования РФ нехватка учителей-предметников может составить более

188 тыс. человек, если не принять соответствующие меры (“Vasilieva: The shortage of subject teachers in Russia ...”, 2019).

Darling-Hammond (2010) называет ряд причин ухода учителей из профессии, среди которых: низкая зарплата, тяжелые условия труда, неэффективная вузовская подготовка и неразвитая система наставничества и сопровождения.

Кроме того, существенной причиной увольнения молодых педагогов является отсутствие перспектив для карьерного роста. Поэтому сегодня становится весьма важной проблема поиска факторов, содействующих удержанию учителя в профессии еще в процессе обучения в вузе. Выбор профессии является важным этапом профессионального самоопределения в юношеском возрасте, требующим осознанного, ответственного отношения к планированию своего будущего, взвешенного согласования своих склонностей, способностей и интересов с потребностями современного рынка труда.

Поступление в вуз можно рассматривать как отправную точку развития карьерных ориентаций в учебно-профессиональной деятельности. Еще до поступления молодые люди уже имеют более или менее определенные профессиональные установки и ценности, но формирование устойчивых карьерных предпочтений возможно только при включении в профессиональную среду. Изучение карьерных ориентаций студентов первых курсов педагогических специальностей позволяет зафиксировать особенности начального этапа их становления в процессе профессиональной подготовки. Определение профессиональных мотивов, интересов и склонностей играет важную прогностическую роль в удовлетворенности профессией в будущем.

Статья затрагивает проблемы, связанные с ценностными предпочтениями профессиональной карьеры будущих учителей – студентов-первокурсников из шести российских университетов. Актуализация проблемы связана с тем, что мотивы выбора будущей профессии являются серьезными факторами, содействующими успешности обучения. Наиболее важным фактором эффективности профессиональной деятельности педагога являются профессиональная мотивация и профессиональные ценности. Они играют значимую роль, как на этапе выбора профессии, так и на этапах профессионального обучения и профессиональной самореализации. Мотивация определяет направленность и содержание профессиональной активности, общий подход к восприятию миру, придает смысл педагогической деятельности в стратегии карьерного роста.

Обсуждение данных проблем предполагает их глубокий анализ в теоретическом и эмпирическом контекстах.

Анализ литературы

В современной науке карьерное развитие личности является предметом междисциплинарного анализа. Сегодня даже специалисты в сфере управления и менеджмента персонала начинают рассматривать карьеру не только как последовательную смену должностей, занимаемых сотрудником в организации, но считают необходимым учитывать внутреннюю позицию работника и развитие субъективного осознания перспективы своего профессионального роста (Kibanov, 1997). В психологических исследованиях уделяют внимание социально-статусным позициям индивида в конкретной социальной среде в процессе его профессионального становления (Markova, 1996).

Для того, чтобы добиться успеха в карьерном развитии, специалист должен не только разбираться в востребованности профессии на рынке труда и в перспективах ее существования в условиях изменяющегося мира, но и осознавать собствен-

ные психологические особенности, способствующие эффективной деятельности в этой профессии. Это важно, чтобы избежать риска неадекватного приложения индивидуальных карьерных усилий личности. В ситуации профессиональной подготовки это может привести к разочарованию в выбранной профессии, что снижает качество результатов обучения, блокирует карьерное развитие, вплоть до смены вида деятельности (Kremen & Kremen, 2020). Именно поэтому важным компонентом профессиональной подготовки в вузе должно стать формирование карьерной компетентности как системного представления о карьере, возможностях и путях карьерного роста, потенциально содействующей карьерной самоэффективности (Mogilevkin, 2007).

Научные исследования, посвящённые изучению мотивации профессиональной карьеры у будущих педагогов, проводились в России и за рубежом. Зарубежные исследования по мотивации студентов педагогических учебных заведений имеют относительно широкую основу. Очень часто причины выбора педагогической деятельности группируются по трем общим мотивам: альтруистические, внешние и внутренние (Balyer & Özcan, 2014; Kyriacou & Coulthard, 2000; Thomson, Turner & Niefeld, 2012; Yüce et al., 2013; Maphosa, Bhebhe & Shumba, 2014). Внешние мотивы включают в себя аспекты, не связанные непосредственно с деятельностью учителя: зарплата, особенности профессионального статуса и условия труда, разнообразие ролей, которые может выполнять человек с педагогическим образованием, характер карьерного успеха. Внутренние мотивы охватывают аспекты, касающиеся значения обучения и желания обучать, а также предметных знаний и опыта. Альтруистические мотивы связаны с восприятием обучения как ценной и важной профессии и стремлением поддержать развитие детей и внести свой вклад в развитие общества.

Отталкиваясь от теории ожидаемой ценности (Eccles, 1983), являющейся своеобразной мотивационной моделью для изучения академического и профессионального выбора, Ричардсон и Уотт выделяют следующие факторы, оказывающие влияние на эффективность обучения: внутренние карьерные ценности (интерес к преподаванию), самовосприятие способностей, ценности личной полезности (безопасность работы, семейные проблемы), ценности социальной полезности (престиж в обществе, содействие социальной справедливости, желание работать с детьми), имеющийся опыт, спрос на рынке труда, возможности «резервной карьеры» (Richardson & Watt, 2006). Внутренние и альтруистические причины наиболее часто называют респонденты из так называемых развитых стран, в развивающихся странах более выражены внешние мотивы (Azman, 2013; Watt et al., 2012). Этой точки зрения придерживаются и Klassen, Al-Dhafri, Hannok и Betts (2011), которые считают, что мотивы для выбора педагогического образования различаются в зависимости от культурного происхождения и, соответственно, универсального характера мотивов не существует. В ряде исследований предлагается производить отбор студентов с «правильными» мотивами для их профессионального обучения (Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2011; Sinclair, Dowson & McInerney, 2006).

По мнению С. Кремня и Ф. Кремьен, «представления будущих педагогов о карьерном развитии должны включать структурный и динамический аспекты. Первый имеет внутреннюю (содержательную) и внешнюю (статусно-ролевую) стороны, связанные между собой» (Kremen & Kremen, 2020, p. 318). Внутренняя сторона включает в качестве компонентов профессиональную мотивацию, профессиональные установки и ценности, профессиональные компетенции, личностные качества, особенности Я-концепции педагога. Этот аспект достаточно длительное время изучается в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литера-

type (Brooks & Brooks, 1993; Eisner, 1995; Goodson, 1994; Markova, 1996; Orlov, 1999; Slastenin, 1981; Smith, 1994; Vershlovskii, 1983).

В последние годы исследователи уделяют особое внимание изучению мотивов, которые влияют на выбор профессии педагога или ухода из нее (Sharif, Upadhyay & Ahmed, 2016). В зарубежных исследованиях также изучаются различные мотивы выбора учительской профессии в зависимости от того, на какой уровень обучения в будущем нацелен студент. Будущие учителя начальных классов называют любовь к детям, мотивируя этим выбор своей карьеры, в то время как учителя средних школ сосредоточены больше на предмете (Book & Freeman, 1986).

Отечественные исследователи называют мотивацию к профессии учителя педагогической направленностью (Markova, 1996; Slastenin, 1981). Устойчивая педагогическая направленность характеризуется стремлением стать, быть и оставаться учителем, помогающим ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе.

Проблема мотивации профессиональной карьеры у будущих учителей длительное время остается предметом современных междисциплинарных разработок, в том числе исследователей Оренбургского государственного педагогического университета. Так, значимое внимание вопросам управления мотивацией карьерного развития, особенностям и стратегиям, онто-акмеологическому подходу в управлении профессиональной карьерой уделяет Т.Н. Крисковец (Kriskovets, 2012, 2013). Развитие профессиональной карьеры учителя раскрывается А.П. Ерёминой и Н.Н. Валиевой (Eremina & Valieva, 2021), А.Н. Ксенофонтовой и А.В. Леденевой (Ksenofontova & Ledeneva, 2018). Исследования мотивации, профессиональной подготовки будущего учителя, активизации профессионального самоопределения, стратегии профессионального роста являются предметом внимания Н.А. Иванищевой (Ivanishcheva, 2020), Л.Г. Пак и Л.А. Кочемасовой (Pak & Kochemasova, 2020).

Несмотря на комплекс выполненных ранее исследований, проблема мотивации профессиональной карьеры у будущих учителей в современных условиях остается изученной недостаточно. В частности, не рассмотрены вопросы, касающиеся готовности будущих учителей к проектированию траектории профессиональной карьеры в процессе непрерывного профессионального развития, формированию личной организованности в самообразовании, владения способами и средствами повышения мотивации профессиональной карьеры учителя нового поколения.

Цель исследования: изучение предпочтений карьерных ориентаций студентов-первокурсников, будущих учителей из различных университетов, реализующих программы педагогического образования: столичного педагогического университета, федерального университета, классического университета, регионального многопрофильного университета в национальном регионе, регионального педагогического университета и регионального гуманитарно-технологического университета.

Методология исследования

В ходе исследования были использованы метод теоретического анализа литературы, онлайн-опрос в Google формах по автоматизированной методике Э. Шейна, статистические методы обработки данных. Для изучения особенностей развития профессиональной мотивации студентов мы использовали методику изучения мотивации профессиональной карьеры Эдгара Шейна, перевод и адаптация В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер (Chiker, 2006). Методика используется для определения главных профессиональных мотивов, ценностных ориентаций индивида, а также его социальных установок по отношению к карьере и работе. Э. Шейн считает, что появившись в начальные годы развития карьеры, карьерные ориентации продолжают оставаться стабильными в течение длительного времени. Поэтому их изуче-

ние в начале профессионального обучения будущих педагогов имеет прогностическое значение по отношению к их профессиональному развитию, что и послужило основанием для выбора данной методики.

Методика направлена на выявление восьми карьерных ценностей: профессиональной компетентности, менеджмента, автономии, стабильности места работы, служения, вызова, интеграции стилей жизни, предпринимательства. 1. Профессиональная компетентность предполагает наличие способностей и талантов, ориентацию на их развитие и достижение успеха и статуса в профессиональной сфере. 2. Менеджмент направлен на интеграцию и управление деятельностью других людей и организации, демонстрирует ответственность за результаты этой деятельности. 3. Автономия связана с ориентацией индивида на свободу от организационных правил, отражает потребность в самостоятельном решении вопросов, связанных с работой. Сохранение независимости является приоритетом по сравнению с продвижением по службе. 4. Стабильность выражает ориентацию на безопасность и предсказуемость. 5. Служение – это ценностная ориентация, связанная с желанием помочь людям и сделать мир лучше. 6. Вызов предполагает готовность к конкуренции, ориентацию на преодоление препятствий и решение сложных задач. Для такого человека приоритетны новизна и разнообразие в жизни. 7. Интеграция стилей жизни связана с ориентацией человека на гармоничный баланс ценностей семьи, карьеры саморазвития. 8. Предпринимательство характеризует человека, стремящегося творить новое, преодолевать препятствия, готового к риску. Для него важно иметь собственное дело, финансы.

Опросник состоит из 41 утверждения, степень своего согласия с каждым из которых респонденты оценивали по 10-балльной шкале от «совершенно неважно» до «исключительно важно» и от «совершенно не согласен» до «полностью согласен». Для вычисления баллов по каждой из 9 шкал мы вычислили среднее арифметическое значение всех входящих в состав шкалы пунктов, баллы по каждой школе суммировались и делились на количество вопросов, отнесенных к данной шкале. Обработка, анализ и представление полученных данных исследования выполнены следующими методами: смысловая интерпретация данных, методы графического отображения материалов, сравнение, обобщение, метод неполной индукции.

На вопросы опросника отвечали студенты шести российских университетов: Московского педагогического государственного университета, Казанского федерального университета, Смоленского государственного университета, Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, Оренбургского государственного педагогического университета и Государственного гуманитарно-технологического университета из г. Орехово-Зуево Московской области. Во всех этих университетах реализуются программы педагогического образования. Для нас было важно сравнить, насколько отличаются ценностные карьерные предпочтения студентов из различных типов университетов: столичного педагогического университета, федерального университета, классического университета, регионального многопрофильного университета в национальном регионе, регионального педагогического университета и регионального гуманитарно-технологического университета.

В МПГУ исследование проводилось на базе дефектологического факультета Института детства. В нем приняли участие 90 студентов 1 курса, обучающихся по профилю 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профили «Дошкольная дефектология», «Логопедия», «Сурдопедагогика», «Олигофренопедагогика», «Тифлопедагогика».

В опросе КФУ участвовали 120 студентов 1 курса бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование», по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, профили: «Начальное образование и иностранный (английский) язык» и «Дополнительное образование и иностранный (английский) язык» Института психологии и образования.

В Смоленском университете приняло участие 107 студентов бакалавриата первого года обучения по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), что составляет 35% от всех поступивших. Распределение испытуемых по профилям подготовки: «Русский язык, литература» – 25 человек, «Иностранные языки» – 55 человек, «Начальное образование и тьюторство» – 15 человек, «Дошкольное образование и коррекционная педагогика» – 12 человек.

В опросе КБГУ участвовали 30 студентов 1 курса бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профили «Начальное образование» и «Начальное образование и детская робототехника».

Всего в анкетировании в ОГПУ приняли участие 162 студента-первокурсника направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили «География и иностранный язык (английский)» – 22 чел., «Биология и география» – 21 чел., «Химия и экология» – 17 чел., «Русский язык и литература» – 30 чел., «Русский язык и начальное образование» – 34 чел., «История и обществознание» – 38 чел.

В ГТТУ в опросе приняло участие 102 студента 1 курса бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование», по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, профили «Дополнительное образование и иностранный (английский) язык», «Русский язык и литература», «Русский язык и иностранный (английский) язык».

Результаты

В результате проведенного опроса студентов различных университетов мы получили следующие данные, представленные в таблицах 1-7.

Таблица 1. Сравнительная таблица предпочтений карьерных ориентаций российских студентов

Университеты	Количество опрошенных	Проф. компетентность	Менеджмент	Автономия	Стабильность места работы	Стабильность места жительства	Служение	Вызов	Интеграция стилей жизни	Предпринимательство
Московский педагогический государственный университет	90	6,54	5,87	6,99	8,14	5,14	8,71	5,70	7,90	5,95
Оренбургский государственный педагогический университет	162	5,94	6,24	6,81	7,62	5,12	7,71	5,94	7,51	6,01
Казанский федеральный университет	120	5,27	6,12	7,06	7,11	4,78	7,52	5,47	7,61	6,18

Университеты	Количество опрошенных	Проф. компетентность	Менеджмент	Автономия	Стабильность места работы	Стабильность места жительства	Служение	Вызов	Интеграция стилей жизни	Предпринимательство
Кабардино-Балкарский государственный университет	30	6,47	6,53	6,97	7,83	6,60	8,03	6,10	8,20	6,83
Смоленский государственный университет	107	6,41	6,29	6,45	8,31	5,13	8,58	6,05	7,49	5,75
Государственный гуманитарно-технологический университет	102	6,13	6,69	6,37	8,65	5,59	7,9	5,79	7,65	5,57
Всего опрошенных/ средний балл по всей выборке	611	6,13	6,29	6,77	7,94	5,39	8,07	5,84	7,73	6,05

Таблица 2. Предпочтения карьерных ориентаций студентов МПГУ

Московский педагогический государственный университет	n=90
6. Служение	8,71
4. Стабильность работы	8,14
8. Интеграция стилей жизни	7,90
3. Автономия (независимость)	6,99
1. Профессиональная компетентность	6,54
9. Предпринимательство	5,95
2. Менеджмент	5,87
7. Вызов	5,70
5. Стабильность места жительства	5,14

Таблица 3. Предпочтения карьерных ориентаций студентов КФУ

Казанский федеральный университет	n=120
8. Интеграция стилей жизни	7,61
6. Служение	7,52
4. Стабильность работы	7,11
3. Автономия (независимость)	7,06
9. Предпринимательство	6,18
2. Менеджмент	6,12
7. Вызов	5,47
1. Профессиональная компетентность	5,27
5. Стабильность места жительства	4,78

Таблица 4. Предпочтения карьерных ориентаций студентов СмолГУ

<i>Смоленский государственный университет</i>	<i>n=107</i>
6. Служение	8,58
4. Стабильность работы	8,31
8. Интеграция стилей жизни	7,49
3. Автономия (независимость)	6,45
1. Профессиональная компетентность	6,41
2. Менеджмент	6,29
7. Вызов	6,05
9. Предпринимательство	5,75
5. Стабильность места жительства	5,13

Таблица 5. Предпочтения карьерных ориентаций студентов КБГУ

<i>Кабардино-Балкарский государственный университет</i>	<i>n=30</i>
8. Интеграция стилей жизни	8,20
6. Служение	8,03
4. Стабильность работы	7,83
3. Автономия (независимость)	6,97
9. Предпринимательство	6,83
5. Стабильность места жительства	6,60
2. Менеджмент	6,53
1. Профессиональная компетентность	6,47
7. Вызов	6,10

Таблица 6. Предпочтения карьерных ориентаций студентов ОГПУ

<i>Оренбургский государственный педагогический университет</i>	<i>n=162</i>
6. Служение	7,71
4. Стабильность работы	7,62
8. Интеграция стилей жизни	7,51
3. Автономия (независимость)	6,81
2. Менеджмент	6,24
9. Предпринимательство	6,01
1. Профессиональная компетентность	5,94
7. Вызов	5,94
5. Стабильность места жительства	5,12

Таблица 7. Предпочтения карьерных ориентаций студентов ГГТУ

Государственный гуманитарно-технологический университет	n=102
4. Стабильность работы	8,65
6. Служение	7,9
8. Интеграция стилей жизни	7,65
2. Менеджмент	6,69
3. Автономия (независимость)	6,37
1. Профессиональная компетентность	6,13
7. Вызов	5,79
5. Стабильность места жительства	5,59
9. Предпринимательство	5,57

Высокий показатель по шкале «служение» (более 7,5 баллов, 1-2 позиция во всех шести университетах) свидетельствует о ярко выраженной ориентации первокурсников на карьеру. Респонденты готовы реализовать гуманистические ценности «для блага общества», открыты к общению «на пользу людям». Для них важно не упустить возможность служения общечеловеческим ценностям. От будущего учителя мы ожидаем высокий уровень внутренней активности, когда он готов поступать без учета частных обстоятельств, складывающихся в его биографии, выступать инициатором этих обстоятельств, самостоятельно проектировать стратегию своей профессиональной карьеры в педагогической деятельности.

По якорю «стабильность работы» значение по вузам варьирует в интервале 7,11-8,65 балла. Респондентам «исключительно важно» наличие постоянного места работы с гарантированным окладом, социальным пакетом и продолжительным временем работы в конкретной образовательной организации, где можно выстроить траекторию своего профессионального роста.

Высокие показатели по шкалам «автономия» и «интеграция стилей жизни» могут объясняться возрастными особенностями респондентов. Переход от юности к молодости сложный этап вступления в самостоятельную жизнь, становления субъектной позиции. Первокурсники указывают на важность иметь максимум свободы в будущей профессиональной педагогической деятельности, чтобы успешно себя реализовать. Они предпочитают нарушить гласные и негласные правила, будут ориентированы на полную свободу и автономию. Однако из-за свободолюбия им сложно будет работать в педагогическом коллективе и выполнять трудовые функции в установленный срок. Данный аспект имеет также гендерную специфику. Именно для девушек, которые составляют абсолютное большинство опрошенных (более 90%), характерно стремление к совмещению гендерных и профессиональных ролей. Еще одно возможное объяснение связано не с общими закономерностями периода молодости, а с особенностями именно данного поколения («поколения Z»), одной из черт которого является получение удовольствия от жизни и от работы, избегание жестких рамок деятельности (нормирования рабочего дня, обязанностей и т.п.).

Еще с одной возрастной особенностью связаны относительно низкие показатели по шкале «стабильность места жительства», характеризующие опрошенных студентов как относительно мобильную группу

Средние показатели по другим ориентациям занимает шкала «профессиональная компетентность». Их значения по университетам изменяются в пределах 5,27-6,54 балла. Студенты первого курса находятся в самом начале своего карьерного пути: выбор направления подготовки – показатель сформированности профессиональных планов, выбора сферы деятельности, представлений о будущей профессии. Эти представления и установки могут быть результатом как осознанной рефлексивной деятельности, основанной на понимании содержания профессии и ее соответствия своим интересам, склонностям, способностям, возможностям, так и носить поверхностный характер, основанный на восприятии внешних признаков профессии, стереотипах, факторах престижа и т.д. Кроме того, студенты первого курса обучения еще не обладают необходимыми психолого-педагогическими, предметными и методическими знаниями, профессиональными компетенциями, не имеют сформированных специальных умений и опыта, соответственно, их представления о содержании профессиональной компетентности педагога только начинают складываться. В то же время, респонденты называют исключительно важным построение своей карьеры в пределах конкретной сферы. Как правило, эти студенты ответственны, исполнительны, требовательны к себе. Их главная задача – высокая академическая успеваемость, основанная на мотивации достижения высоких образовательных результатов.

Относительно низкие баллы по шкале «менеджмент» могут объясняться отсутствием опыта работы и, возможно, восприятием педагогической профессии как деятельности с ограниченными возможностями управленческой карьеры. При отсутствии опыта работы студенты не готовы нести ответственность за других людей, направлять их действия в нужное русло. Относительно низких показателей по шкалам «предпринимательство» и «вызов» можно предположить, что среди выбирающих педагогическую профессию реже встречается тип личности склонный к риску, соперничеству, что обусловлено содержанием деятельности педагога, стереотипами профессии и гендерным составом опрошиваемых. В системе общего среднего образования не осуществлялось обучение школьников предпринимательству, которое помогает определиться с будущей профессией, даже если эта профессия напрямую не связана с коммерцией. С учетом обладания такими личностными качествами, как инициативность и созидательность, небольшая часть опрошенных вершиной карьеры видят создание собственного бизнеса, например, открытие частной школы. Опрошенные первокурсники не демонстрируют ярко выраженную ценностную ориентацию «решать сложные проблемы, возникающие в профессиональной педагогической деятельности». Все участники опроса с этим карьерным якорем пока еще не ориентированы на то, чтобы «бросать вызов» в условиях неопределенности образовательной практики. Более 50% испытуемых «частично согласились» на руководящую должность и увольнение с места работы, если пришлось бы заниматься делом, не связанным с любимой профессией.

Таким образом, на преобладание ориентаций, побуждающих к профессиональной деятельности, могут влиять разнообразные факторы: личностные склонности, специфика профессии, возрастные, гендерные особенности.

Дискуссионные вопросы

Изучение карьерного развития педагога представляется нам актуальным направлением современных педагогических исследований, как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. На сегодняшний день накоплен обширный опыт в области исследований личности и деятельности педагога, задач и содержания его профессиональной подготовки. Однако исследования профессионального развития

педагога через процесс карьеры появились недавно в связи с развитием концепции сопровождения педагогической деятельности. Наше исследование созвучно с позиций М.В. Александровой, которая рассматривает карьеру учителя как возможность проектирования процесса профессионального роста в системе непрерывного образования (Aleksandrova, 2008). Мы считаем, что необходимо уделить особое внимание развитию карьерных представлений, планированию карьеры, формированию стратегий профессионального развития в период профессиональной подготовки. Для успешного карьерного развития необходимо понимание будущими педагогами необходимости профессиональной самореализации, стремления к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, осознание творческого характера педагогической профессии. Полученные в ходе исследования высокие показатели по шкалам «служение» свидетельствуют о понимании как ценностных, так и социальных аспектов педагогической профессии: с одной стороны, респонденты в полной мере осознают социальную значимость педагогической профессии, с другой стороны воспринимают ее как деятельность способную обеспечить стабильную работу с достойным социальным статусом. В целом данные показатели могут свидетельствовать об осознанном и мотивированном выборе профессии большинством респондентов. Данный вывод перекликается с моделью профессионального развития, предложенной Л.М. Митиной (Mitina, 2004), которая выделяет следующие этапы: самоопределение, самовыражение и самореализация. Выявленные в исследовании карьерные предпочтения будущих педагогов отражают этапы личностного развития в профессии А.К Марковой (Markova, 1996): профессиональное восхождение учителя от непрофессионала к стажеру, от учителя к мастеру, новатору, исследователю и профессионалу.

Заключение

В статье представлены результаты исследования предпочтений карьерных ориентаций студентов-первокурсников, будущих учителей из различных университетов, реализующих программы педагогического образования.

Полученные данные по отдельным университетам демонстрируют, что опрошенные первокурсники всех вузов, независимо от типа университета, демонстрируют разнообразие карьерных предпочтений: средние баллы по всем шкалам превышают значение 5, кроме шкалы «стабильность места жительства» в КФУ (средний балл - 4,78). Данные показатели свидетельствуют о вариативности выборов респондентов, которые могут быть обусловлены как индивидуальными особенностями опрашиваемых, так и социальными факторами, например, социально-экономическими, демографическими характеристиками регионов, статусом вузов-участников исследования, профилями образовательных программ. Данными факторами также объясняется влияние на различия показателей по вузам внутри шкал, которые колеблются в пределах балла: от 0,58 баллов (шкала «вызов») до 1,82 (шкала «стабильность места жительства»). Однако сравнение данных по вузам позволяет выявить ряд сходных тенденций в предпочтениях определенных карьерных ориентаций.

Самые высокие показатели по ценностям служение, стабильность места работы и интеграция стилей жизни. На среднем уровне значимости у испытуемых оказались показатели по автономии и менеджменту. В меньшей степени у испытуемых выражены такие ценности как предпринимательство, профессиональная компетентность и вызов. Меньше всего в нашей выборке выражена ориентация на ценность вызова и стабильности места жительства.

Таким образом, полученные результаты показывают наличие у студентов первого курса таких ценностей, которые будут играть позитивную роль в процессе их профессионального становления: стремление интегрировать профессию в свою жизнь и высокая ценность служения. Вместе с тем вызывает тревогу низкая ценность профессиональной компетентности для будущих педагогов. Возможно, она повысится в процессе дальнейшего профессионального обучения.

Материалы работы будут полезны ученым и исследователям, занимающимся подобными проблемами, а также федеральным и региональным правительствам, министерствам образования, региональным вузам при разработке программ повышения мотивации профессиональной карьеры студентов, начиная с 1-го курса обучения. В дальнейшем целесообразно исследовать вопросы мотивации профессиональной карьеры студентов 2-5 курсов и оценки эффективности курсов, развивающих профессиональные компетенции. Материалы исследования могут быть полезны при разработке стандартов высшего образования нового поколения в части проектирования планируемых результатов освоения программ и международных рекомендаций по образованию.

Благодарности

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

Список литературы

- Александрова, М. В. Концептуальная модель управления карьерой педагога в территориальной образовательной системе // Гуманитарный вектор. – 2008. – №1. – С. 38-40.
- Васильева: нехватка учителей-предметников в России к 2029 году может составить 188,7 тыс. – 2019. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6079938> (дата обращения 01.03.2019)
- Вершловский, С. Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. – Л.: Знание, 1983. – 32 с.
- Ерёмина, А. П., Валиева, Н. Н. Профессиональная карьера педагога как психолого-педагогическая проблема // Акмеология профессионального образования. Материалы 17-й международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2021. – С. 14-19.
- Иванищева, Н. А. Самообразование в стратегии профессионального роста учителя будущего // Школа будущего. – 2020. – №3. – С. 158-171.
- Кибанов, А. Я. Управление деловой карьерой персонала // Управление персоналом организации: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2005. – С 427-443.
- Крисковец, Т. Н. Особенности управления мотивацией профессионального карьерного развития учителя // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2012. – №34. – С. 122-126
- Крисковец, Т. Н. Педагогические основы реализации онто-акмеологического подхода в развитии профессиональной карьеры учителя. Автореферат дис. ... доктора педагогических наук / Оренбург: ОГПУ, 2013. – 58 с.
- Ксенофонтова, А. Н., Леденева, А. В. Освещение проблемы развития профессиональной карьеры учителя // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 3. – С. 28-33.
- Маркова, А. К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
- Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 318 с.
- Могилёвкин, Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. – СПб: Речь, 2007. – 335 с.
- Орлов, А. А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус // Педагогика. – 1999. – №7. – С. 60-68.

- Пак, Л. Г., Кочемасова, Л. А. Активизация профессионального самоопределения обучающихся // *Личность. Профессия. Карьера. Сборник научных трудов психолого-педагогического профориентационного форума с международным участием.* – Оренбург, 2020. – С. 61-66.
- Сластенин, В. А. Формирование социально активной личности учителя // *Советская педагогика.* – 1981. – №4. – С. 76-84.
- Чикер, В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. – СПб.: Речь, 2006. – 172 с.
- Azman, N. Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training // *European Journal of Teacher Education.* – 2013. – Vol. 36. – No. 1. – Pp. 113–130. doi:10.1080/0261976 8.2012.678483
- Balyer, A., Özcan, K. Choosing teaching profession as a career: Students' reasons // *International Education Studies.* – 2014. – Vol. 7. – No. 5. – Pp. 104–115. doi:10.5539/ies.v7n5p104.
- Book, C. L., Freeman, D. J. Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates // *Journal of Teacher Education.* – 1986. – Vol. 37. – No. 2. – Pp. 9–13. doi:10.1177/002248718603700209
- Brooks, J. G., Brooks, M. G. *In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classroom.* – Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
- Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. Motivation to become a teacher and its relationships with teaching self-efficacy, professional commitment and perceptions of the learning environment. – Groningen: University of Groningen, 2011.
- Darling-Hammond, L. Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools // *Journal of Curriculum and Instruction.* – 2010. – Vol. 4. – No. 1. – Pp. 16-32.
- Dempsey, I., Arthur-Kelly, M. & Carty, B. Mentoring early career special education teachers // *Australian Journal of Education.* – 2009. – Vol. 53. – No. 3. – Pp. 294-305.
- Eccles, J. Expectancies, values, and academic behaviors / In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches.* San Francisco, CA: W. H. Freeman, 1983. – Pp. 75-146.
- Eisner, E. W. Preparing teachers for the 21st century // *Peabody Journal of Education.* –1995. – Vol. 70. – No. 3. – Pp. 99-111.
- Goodson, J. Studying the teachers' life and work // *Teaching and Teacher Education.* – 1994. – Vol. 10. – No. 1. – Pp. 29-35.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86, 16-31.
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test // *Teaching and Teacher Education.* – 2011. – Vol. 27. – No. 3. – Pp. 579–588. doi: 10.1016/j.tate.2010.10.012.
- Kremen, S. A. & Kremen, F. M. (2020). Career Development of Future Teachers: Research on American and Russian Students. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. Volume LXXVIII - IFTE 2019. Pp. 316-331
- Kyriacou, C., Coulthard, M. Undergraduates' views of teaching as a career choice // *Journal of Education for Teaching.* – 2000. – Vol. 26. – No. 2. – Pp. 117–126. doi:10.1080/02607470050127036
- Maphosa, C., Bhebhe, S., Shumba, J. 'What motivated them to become teachers?' An examination of trainee teachers' motives of training as teachers // *Mediterranean Journal of Social Sciences.* – 2014. – Vol. 5. – No. 7. – Pp. 482-490.
- Richardson, P. W., Watt, H. M. G. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education.* – 2006. – Vol. 34. – No. 1. – Pp. 27-56.
- Sharif, T., Upadhyay, D. & Ahmed, E. Motivational Factors Influencing Teaching (FIT) as a career: An empirical study of the expatriate teachers in the emirates // *Journal of Developing Areas.* – 2016. – Vol. 50. – No. 6. – Pp. 209-225.
- Sinclair, C., Dowson, M., McInerney, D. M. Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education // *Teachers College Record.* – 2006. –Vol. 108. – No. 6. – Pp. 1132-1154.

- Smith, G. A. Preparing teachers to restructure schools // *Journal of Teacher Education*. – 1994. – Vol. 45. – No. 1. – Pp. 20-22.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., Nietfeld, J. L. A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates // *Teaching and Teacher Education*. – 2012. – Vol. 28. – No. 3. – No. 324–335. doi:10.1016/j.tate.2011.10.007
- Watt, H. M. G., P. W. Richardson, U. Klusmann, M. Kunter, B. Beyer, U. Trautwein, and J. Baumert. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-choice scale // *Teaching and Teacher Education*. – 2012. – Vol. 28. – No. 6. – Pp. 791–805. doi:10.1016/j.tate.2012.03.003
- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., Kana, F. Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context // *Asia Pacific Education Review*. – 2013. – Vol. 14. – No. 3. – Pp. 295–306. doi:10.1007/s12564-013-9258-9

References

- Aleksandrova, M. V. (2008). Conceptual model of educator's career management in a regional education system. *Gumanitarnyi Vektor – Humanitarian Vector*, 1, 38-40.
- Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113–130. doi:10.1080/02619768.2012.678483
- Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104–115. doi:10.5539/ies.v7n5p104
- Book, C. L., & Freeman, D. J. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37(2), 9–13. doi:10.1177/002248718603700209
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1993). *In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classroom*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Canrinus, E. T. & Fokkens-Bruinsma, M. (2011). *Motivation to become a teacher and its relationships with teaching self-efficacy, professional commitment and perceptions of the learning environment*. Groningen: University of Groningen.
- Chiker, V. A. (2006). *Psychological diagnostics of the organization and personnel*. St. Petersburg: Rech'.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32.
- Dempsey, I., Arthur-Kelly, M., & Carty, B. (2009). Mentoring early career special education teachers. *Australian Journal of Education*, 53(3), 294-305.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eisner, E. W. (1995). Preparing teachers for the 21st century. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 99-111.
- Eremina, A. P., & Valieva, N. N. (2021). Professional career of a teacher as a psychological and pedagogical problem. In *Acmeology of professional education*. Proceedings of the 17th international scientific and practical conference (pp.14-19). Yekaterinburg.
- Goodson, J. (1994). Studying the teachers' life and work. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 29-35.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86, 16-31.
- Ivanishcheva, N. A. (2020). Self-education in the strategy of professional growth of the teacher of the future. *Shkola budushchego – School of the Future*, 3, 158-171.
- Kibanov, A. Ya. (2008). Personnel business career management. In *The Management Staff of the Organization* (pp. 427-443). Moscow: INFRA-M.
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588. doi:10.1016/j.tate.2010.10.012
- Kremen, S. A. & Kremen, F. M. (2020). Career development of future teachers: Research on American and Russian Students. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, Volume LXXVIII - IFTE 2019, 316-331

- Krskovets, T. N. (2013). *Pedagogical foundations for the implementation of the onto-acmeological approach in the development of teacher's professional career* [Extended abstract of doctoral dissertation, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg].
- Krskovets, T. N. (2012). Motivation of teacher's professional career development management features. *Intellekt. Innovatsii. Investitsii. – Intellect. Innovation. Investments*, 34, 122-126.
- Ksenofontova, A. N., & Ledeneva, A. V. (2018). The visibility of the problem of developing a professional career of a teacher. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Orenburg State University*, 3, 28-33.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. doi:10.1080/02607470050127036
- Maphosa, C., Bhebhe, S., & Shumba, J. (2014). 'What motivated them to become teachers?' An examination of trainee teachers' motives of training as teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(7), 482-490.
- Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. Moscow: Znanie.
- Mitina, L. M. (2004). *Psychology of work and professional development of teachers*. Moscow: Akademiya.
- Mogilevkin, E. A. (2007). *Career: diagnostics, technology, training*. St. Petersburg: Rech.
- Orlov, A. A. (1999). Modern teacher: social prestige and professional status. *Pedagogika – Pedagogy*, 7, 60-68.
- Pak, L. G., & Kochemasova, L. A. (2020). Activation of the students' professional self-determination. In *Personality. Profession. Career*. Collection of scientific works of the psychological and pedagogical vocational guidance forum with international participation (pp. 61-66). Orenburg.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Sharif, T., Upadhyay, D., & Ahmed, E. (2016). Motivational Factors Influencing Teaching (FIT) as a career: An empirical study of the expatriate teachers in the Emirates. *Journal of Developing Areas*, 50(6), 209-225.
- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2006) Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154.
- Slastenin, V. A. (1981). Formation of socially active personality of the teacher. *Sovetskaya pedagogika – Soviet Pedagogy*, 4, 76-84.
- Smith, G. A. (1994). Preparing teachers to restructure schools. *Journal of Teacher Education*, 45(1), 18-30.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324–335. doi:10.1016/j.tate.2011.10.007
- Vasilieva: The shortage of subject teachers in Russia by 2029 could reach 188.7 thousand (2019, February 5). TASS. Retrieved from <https://tass.ru/obschestvo/6079938>
- Vershlovskii, S. G. (1983). *Psychological and pedagogical problems of the activities of a young teacher*. Leningrad: Znanie.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. doi:10.1016/j.tate.2012.03.003
- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306. doi:10.1007/s12564-013-9258-9.

УДК 378.046.4

Развитие интегративных качеств учителей начальных классов в условиях дистанционного обучения

Вера К. Власова¹, Рания Р. Хаматвалиева², Венера Г. Закирова³,
Азия Е. Жумабаева⁴, Альбина В. Садыкова⁵

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: v2ko@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7214-5143>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: ranijaz@rambler.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5335-4035>

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: zakirovav-2011@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

⁴ Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан

E-mail: aziya_e@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3406-7145>

⁵ Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан

E-mail: albinka77@gmail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1526-3431>

DOI: 10.26907/esd.17.3.15

EDN: CQUVPP

Дата поступления: 1 March 2022; Дата принятия в печать: 1 July 2022

Аннотация

В статье говорится о необходимости содействовать оперативному развитию интегративных качеств учителей начальных классов, попавших в условия удаленной организации образовательного процесса. Авторы предлагают рассмотреть и обсудить механизм сопровождения и методической поддержки развития интегративных качеств учителей начальных классов в условиях дистанционного и гибридного обучения.

Анализ научной литературы, детализация структуры интегративных качеств учителя, проектирование процесса их удаленного формирования в современных условиях обусловили возможность успешного развития интегративных качеств учителей начальных классов с применением выверенного механизма сопровождения их профессиональной подготовки в условиях дистанционного и смешанного обучения.

Формирование и развитие у учителей интегративных качеств, обеспечивающих успешную реализацию современной образовательной доктрины, становится необходимой задачей образования и развития педагога и ключевой компонентой его педагогического мастерства. Профессиональная деятельность педагога предъявляет особые требования к скорости ее выполнения и реакции на происходящие процессы. Как и любая другая деятельность, выполняемая ежедневно, деятельность педагога включает установленные действия, определяемые необходимыми интегративными качествами учителя. Особенности профессиональной деятельности педагога основываются на неопределенности и динамике процесса обучения,

который не может быть чем-то застывшим и неизменным. Образовательный процесс, как живой организм, может постоянно трансформироваться, благодаря чему сохраняет жизне-способность.

Целью настоящего исследования явилось выявление и теоретическое обоснование механизма сопровождения и методической поддержки развития интегративных качеств учителей начальной школы в условиях дистанционного и смешанного обучения. Нами была пред-принята попытка решения ряда вопросов с помощью таких методов исследования, как анкетирование, полуструктурированное интервью, сопоставительный анализ, педагогическое моделирование.

В статье представлены результаты анкетирования и интервью учителей начальной школы сельских населенных пунктов, поселков городского типа и городов Республики Татарстан. На основе интерпретации результатов исследования:

- выявлены компоненты механизма сопровождения и методической поддержки развития интегративных качеств учителя начальной школы в условиях дистанционного и смешанно-го обучения: организационный (структурный) компонент, содержательно-процессуальный компонент, информационно-образовательный компонент и аналитико-результативный (рефлексивный) компонент;
- определены функции данного механизма и условия его успешного функционирования;
- приведены некоторые интересные факты и наблюдения из опыта дистанционной работы учителей начальной школы.

Ключевые слова: интегративные качества, смешанное обучение, дистанционное обучение, методическое сопровождение, учитель начальной школы, цифровизация образования, профессиональные дефициты педагогов.

The Development of Integrative Qualities of Primary School Teachers in the Context of Distance Learning

Vera K. Vlasova¹, Ranija R. Khamatvalieva², Venera G. Zakirova³, Aziya E. Zhumabayeva⁴, Albina V. Sadikova⁵

¹ Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: v2ko@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7214-5143>

² Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: ranijaz@rambler.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5335-4035>

³ Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: zakirovav-2011@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

⁴ Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

E-mail: aziya_e@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3406-7145>

⁵ Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Tashkent, Uzbekistan

E-mail: albinka77@gmail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1526-3431>

DOI: 10.26907/esd.17.3.15

EDN: CQUVPP

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 July 2022

Abstract

The paper focuses on the need to facilitate the rapid development of integrative qualities of primary school teachers who work remotely. The authors examine the mechanism of methodological support for the development of integrative qualities of primary school teachers in the context of distance and blended learning.

The review of scientific literature, detailed information on integrative qualities of the teacher, and the formation process design created the opportunity for successful development of integrative characteristics of teachers using a well-timed mechanism to support their professional training in the distance and blended learning modes.

The development of integrative qualities, ensuring the successful implementation of modern educational principles, becomes an essential task of education and a key component of pedagogical skills. Professional activities of teachers require them to react quickly to situations and implement their actions in a timely manner. Every day, teachers are involved in a variety of activities determined by their integrative qualities. Teaching is governed by the uncertainty and dynamics of the learning process, which cannot be fixed. The educational process, as a living organism, can be constantly transformed. Thereby, it maintains its viability.

The study aims to identify and theoretically justify the mechanism of methodological support for the development of integrative qualities of primary school teachers working in the distance and blended learning modes.

To address the research questions, we opted to apply questionnaires, semi-structured interviews, comparative analysis, and pedagogical modeling.

The paper presents the results of surveys and interviews with primary school teachers of rural settlements, urban-type villages and cities in the Republic of Tatarstan.

Based on the analysis of obtained data, the authors identified the following components of the studied mechanism: organizational (structural); content-related; information and educational; analytical (reflexive). The researchers outlined the functions of the proposed mechanism and its requirements for success. The study also revealed some interesting facts and observations from the experience of primary school teachers involved in the distance learning environment.

Keywords: integrative qualities, blended learning, distance learning, methodological support of primary school teacher, digitalization of education, professional deficits of teachers.

Введение

Актуальность проблемы. Социальные и экономические изменения, происходящие в последние годы, в том числе в сфере образования, требуют разработки и проектирования новых подходов к подготовке педагогических кадров. Проектировочная деятельность в этом аспекте направлена на совершенствование образовательных технологий, механизма сопровождения и методической поддержки развития интегративных качеств учителя в условиях дистанционного и смешанного обучения. Интегративные качества учителя как регулятора образовательного процесса обеспечивают планирование и контроль, оценку и разработку обучающих действий, устранение возможных нарушений при обучении.

Возможные пути совершенствования образовательных технологий и развития педагогического образования в аспекте его дидактического обновления описаны в работах Ю. К. Бабанского (Babansky, 1989), Т. Е. Демидовой (Demidova, 2005) и др. Исследования раскрывают общие и характерные особенности обучения педагогов, связанные с развитием предметных знаний и эвристической деятельности. Однако ощущается недостаток разработок по поиску путей и механизмов методического сопровождения и поддержки развития интегративных качеств учителя в условиях дистанционного и смешанного обучения. Значимость таких исследований доказывается постоянным интересом и вниманием со стороны не только психологов и педагогов, но и методистов и учителей-практиков.

Учитель начальной школы может организовать учебную деятельность своих учеников в удаленном формате с учётом накопленного опыта в предметно-развивающей среде, направленной на развитие устойчивого познавательного интереса к успешному обучению. Умение создавать для этого необходимые условия опре-

деляется интегративными качествами учителя, а их векторное развитие требует от учителя начальной школы продуманной интеграции предметных (дидактических, психологических и др.) знаний, общих учебных умений (анализ, обобщение, сравнение и др.), развитого оперативного мышления, а также сформированных цифровых компетенций и приобретения опыта профессиональной деятельности с использованием современных цифровых образовательных ресурсов и платформ.

Технологии подготовки учителей к дистанционному образованию и механизмы развития его интегративных качеств в условиях организации удаленного формата обучения в школе интересовали исследователей задолго до пандемии COVID-19. Тогда дистанционное обучение внедрялось только как опытно-экспериментальная деятельность, а об удаленном обучении в начальной школе можно было только мечтать.

Согласно Федеральному образовательному стандарту начального общего образования (Ministry of Education and Science, 2009), главная задача, которая стоит перед начальной школой, – научить ребенка учиться. Ученик начальной школы, конечно, владеет рядом учебных действий. Однако именно на период обучения в начальной школе приходится становление его самостоятельности. А самостоятельность нами рассматривается как качество личности, отражающее умение ставить для себя ясные цели и добиваться своими силами их достижения. Кроме того, свобода и независимость от внешних принуждающих воздействий дает возможность действовать без посторонней поддержки. Учитывая эти факторы, эффективность опосредованного взаимодействия учителя и ученика вызывает множество вопросов и ставится под сомнение.

Внезапный переход на удаленную форму работы обнажил многие проблемы, существующие в образовании. Начальная школа в период дистанционного и смешанного обучения подверглась весьма серьезным испытаниям. Педагоги были вынуждены внедрять непривычные методики ведения занятий буквально на ходу.

В существующих научно-теоретических источниках формирование интегративных качеств, необходимых для реализации стандартов педагогического образования, исследуется не как отдельная педагогическая проблема, а как текущая деятельность учителя с эпизодическим включением в процесс его обучения практико-ориентированных заданий в контексте профессиональной деятельности. Исследования показывают недостаточную сформированность интегративных качеств у педагогов, обеспечивающих обучение и развитие самостоятельности школьников в единстве технологий традиционного, дистанционного и смешанного образования в школе.

Анализ литературы по проблеме исследования

Проблема формирования и развития интегративных качеств педагога исследовалась по комплексу направлений. Психологические основы формирования учебных умений и их классификация заложены в трудах П. Я. Гальперина (Galperin, 1985), А. В. Усовой (Usova & Bobrov, 1987) и др. Базовые основы профессиональной подготовки учителей описываются в работах А. М. Новикова (Novikov, 2000), Г. П. Щедровицкого (Shchedrovitsky, 1993) и др. Эффективные педагогические технологии предлагают в своих работах В. П. Беспалько (Bespalko, 1989) и др. Идеи деятельностного подхода в обучении обосновываются в работах В. В. Давыдова (Davydov & Rakhimov, 2002), Н. Ф. Талызиной (Talyzina, 1988) и др. Концептуальные положения о сущности педагогических технологий в информационной среде предлагаются в исследованиях Г. И. Кириловой (Kirilova & Vlasova, 2014), М. А. Чошанова (Tchoshanov, 2021) и др.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования показал, что в современном научном пространстве появляются актуальные исследования, посвященные поддержке и сопровождению педагогов в информационной среде вуза и методическому обеспечению процесса обучения в период удаленной работы с использованием дистанционных технологий.

Зарубежными учеными был предпринят поиск оптимальных мер поддержки педагогов:

– создание региональных кооперативов по оказанию технической помощи, повышению квалификации, консультированию и наставничеству (Ault Courtade, Miracle, & Bruce, 2020);

– психологическое консультирование педагогов (Fallon, Collier-Meek, Famolare, DeFouw, & Gould, 2022);

– создание групп в социальных сетях для распространения веб-инструментов и методических рекомендаций для менее опытных учителей, а также для оказания профессиональной и эмоциональной поддержки в период удалённой работы (Luik & Lepp, 2020);

– разработка и апробация методических подходов, методик, образовательных онлайн-программ и инструментов развития цифровых компетенций педагогов (Burns et al., 2020).

Анализ источников по теме исследования выявил, что в российской педагогической науке недостаточно аналогичных исследований. Большинство российских научных статей в основном посвящаются анализу особенностей педагогического труда при переходе на дистанционное и смешанное обучение (Cherdakli, 2020). Российские ученые уже до пандемии рассматривали возможности, достоинства и недостатки дистанционного и смешанного обучения (Avdeeva & Ustinovskaya, 2018), а в качестве исследовательских задач называли оценку тех трудностей, с которыми может столкнуться система образования (Kalinin, 2015).

Некоторые аспекты методической поддержки учителей в условиях цифровизации общего образования раскрывают в своем исследовании Н. В. Тарасова и др. (Tarasova, Pastukhova, & Chigrina, 2021).

Следует отметить, что многие исследования из этой области связаны отнюдь не с пандемией новой коронавирусной инфекции. Необходимость перезагрузки человеческого ресурса, модернизация системы образования, развитие цифровых навыков педагогов (Betancourt-Odio, Sartor-Harada, Ulloa-Guerra, & Azevedo-Gomes, 2021; Zabolotska, Zhyliak, Nevchuk, Petrenko, & Alieko, 2021) продиктованы совокупностью факторов. Проблема реализации инклюзивного образования и обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья, военные конфликты, вспышки опасных заболеваний, природные катаклизмы – лишь часть причин, требующих взглянуть на дистанционное и смешанное обучение под новым углом зрения. Так, в статье З. М. Муцуровой (Mutsurova, 2018) говорится о потенциале современных цифровых технологий, а именно дистанционных, для региона (Чеченская Республика), который состоит из географически отдалённых друг от друга сельских населенных пунктов. В статье N. G. Ndassimba (Ndassimba, Ndassimba, E., Kossingou, & Ouya, 2022) описывается опыт организации обучения с помощью цифровых образовательных ресурсов в начальной школе Центральной Африки, где система образования была разрушена военными конфликтами. В данном исследовании авторы предлагают родителям взять на себя обязанности учителей.

Определённый интерес для нашего исследования представляют научные труды российских и зарубежных ученых, посвященные:

– последствиям дистанционного обучения для здоровья учащихся и школьного персонала (Marchant et al., 2021);

– проблемам организации дистанционного обучения в начальной школе, условиям их преодоления (Flores, Machado, Alves, & Vieira 2021; Staselovich, 2020);

– проблемам перевода образовательного процесса в цифровой формат, обоснованию форм и методов подготовки учителя к дистанционной работе (Sevastyanova, 2022);

– определению роли родителей в осуществлении дистанционного взаимодействия детей с педагогами (Mustafaeva, 2020; Ribeiro, Cunha, Silva, & Carvalho, 2021).

Проведенный анализ российских и зарубежных источников показал, что исследований, посвященных оказанию поддержки педагогам и организации сопровождения образовательного процесса начальной школы в условиях дистанционного и смешанного обучения очень мало.

Таким образом, *цель данного исследования* – выявление и теоретическое обоснование механизма сопровождения и методической поддержки развития интегративных качеств учителей начальной школы в условиях дистанционного и смешанного обучения.

Нами были поставлены следующие исследовательские вопросы:

Каковы профессиональные дефициты учителей начальной школы в условиях перехода на дистанционный формат обучения?

Каковы компоненты механизма сопровождения и методической поддержки развития интегративных качеств учителей начальной школы в условиях дистанционного и смешанного обучения?

Каковы условия успешного функционирования механизма сопровождения и методической поддержки развития интегративных качеств учителей начальной школы в условиях дистанционного и смешанного обучения?

Теоретический и практический вклад материалов статьи

Представленные результаты вносят вклад в теорию исследования интегративных качеств учителя начальной школы при организации обучения в условиях дистанционного и смешанного образования, позволяя выделить их значимую специфику, требующую повышенного внимания. Теоретические исследования проблемы сопровождения и методической поддержки развития интегративных качеств школьного учителя позволят определить ключевые направления и особенности организации обучения в условиях дистанционного и смешанного образования, предотвратить или минимизировать адаптационные риски, что позволит уменьшить снижение успеваемости. Практическое решение проблемы сопровождения и методической поддержки развития интегративных качеств учителей начальной школы в условиях дистанционного и смешанного обучения позволит выявить векторные ориентиры развития современного начального образования. Результаты данного исследования могут стать фундаментом для дальнейших теоретических и эмпирических исследований в области профессиональной подготовки учителей и переподготовки педагогов начальной школы и повышении их квалификации.

Методология исследования

Подходы, лежащие в основе исследования:

– междисциплинарный подход, методология которого связана с поиском интеграции и взаимосвязи дисциплин, обеспечивающим поиск диалога между предметным и общим интегративным знанием (Bogdanov, 2016) и позволяет обогащать дисциплинарную взаимосвязь (Gurevich, 2019) в решении дискурсивных и коммуникативных задач развития интегративных качеств учителя;

– интерпретативный подход, в рамках которого при развитии интегративных качеств педагога в удаленном формате в центр внимания попадает субъектность человека, его переживания и эмоциональный опыт (Demakova, 2014);

– кросс-культурный подход, обеспечивающий сравнительный анализ в обобщении научного знания (Kroeber, 2004) и способствующий выявлению своеобразия процессов развития интегративных качеств учителя при дистанционном и смешанном обучении, а также оценке рисков и угроз в образовательном процессе;

– сетевой подход, базирующийся на эвристическом потенциале и анализе сетевых платформ (Haussling, 2014; Zayakina & Romm, 2017), связанный с использованием медиаресурсов, цифровых технологий и digital-инструментов с учетом возможных рисков развития обучающихся в офлайн- и онлайн-формате, когда при формальном и неформальном общении создаются меняющиеся коммуникации в обучении (Owusu, Bekoe, Otoo, & Koli, 2019).

Логика и этапы исследования

Участниками исследования стали учителя начальных классов, так как именно они столкнулись в период удаленной работы с нехваткой имеющихся интегративных качеств, отражаемых профессиональными дефицитами, с которыми педагоги самостоятельно справиться были не в силах. Для выявления профессиональных дефицитов, с которыми столкнулись учителя начальных классов при вынужденном переходе на дистанционное обучение, было проведено анкетирование с использованием онлайн-инструмента Google Form. В анкетировании приняли участие 40 учителей начальных классов сельских населенных пунктов и поселков городского типа Республики Татарстан со стажем работы более 10 лет. Выбор контингента исследуемых объясняется тем, что, согласно Реестру административно-территориальных единиц и населенных пунктов, Республика Татарстан включает в себя 3078 сельских населенных пунктов. А обнаружившие себя во время дистанционного обучения проблемы наиболее ярко проявились именно в сельских школах, где чувствуется недостаток материально-технического оснащения, а порой и вовсе отсутствует доступ к сети Интернет.

Анкета содержала 16 полузакрытых вопросов с вариантами ответов, направленными на выявление следующих показателей уровня сформированности интегративных качеств учителей начальной школы:

- владение современными образовательными технологиями;
- уровня цифровой грамотности учителей начальной школы;
- владение информационной компетенцией;
- владение приемами организации дистанционного обучения в образовательных учреждениях;
- эффективность взаимодействия с учащимися начальной школы в онлайн-формате;
- уровень влияния дистанционного и смешанного обучения на продуктивность работы учителя;
- потребность психологической, методической и иной поддержки в период дистанционного и смешанного формата работы;
- изменение уровня рабочей нагрузки в связи с переходом на «удаленку»;
- самочувствие педагогов в связи с ограничением двигательной активности и увеличением работы за компьютером;
- профессиональных дефицитов, с которыми педагоги столкнулись во время удаленного взаимодействия с учащимися.

Помимо анкетирования нами было проведено полуструктурированное интервью с учителями начальной школы. Всего в интервью приняло участие 11 учителей сельских и городских школ Республики Татарстан, со стажем работы от 4 до 35 лет.

Для проведения интервью был составлен гайд вопросов, состоящий из 4 блоков: 1) знакомство; 2) практика педагогической деятельности в дистанционном и гибридном формате; 3) проблемы и возможности дистанционного образования в начальной школе; 4) способы решения проблем, возникающих при переходе на дистанционный и смешанный формат обучения.

Результаты

Анализ интегративных качеств педагога, соответствующих сущностным направлениям его работы в условиях дистанционного и смешанного обучения, свидетельствует о том, что ключевая контентная составляющая интегративных качеств учителя напрямую отражается в ключевых характеристиках обеспечения образовательного процесса в удаленном формате. Другая содержательная компонента представляет разнообразие и особенности педагогического воздействия на ученика при дистанционном обучении. Особо учителя выделяют необходимость и возможность индивидуализации обучения.

Среди недостаточности интегративных качеств в условиях организации обучения в дистанционном и смешанном формате опрошенные учителя начальной школы в основном выделяют:

- недостаток умений использовать активные и интерактивные методы обучения (7,5 %);
- неумение перестроиться с привычных традиционных форм обучения на новые формы взаимодействия при обучении (2,5 %);
- сложность в оценке показателей усвоения и понимания материала (32,5 %);
- отсутствие сформированных траекторий взаимодействия с другими педагогами для обмена опытом (15 %);
- стресс (47,5 %) и потребность в психологической поддержке (42,5 %) в период удаленной работы.

В перечне основных проблем опрошенные учителя начальной школы особо выделяют:

- недисциплинированность учащихся, их низкую мотивацию к обучению и неумение обучаться дистанционно (25 %);
- отсутствие возможности использовать эффективные онлайн-платформы для взаимодействия со всем классом (35 %);
- отсутствие компьютеров и доступа в Интернет у учащихся (77,5 %).

Кроме того, 67,5 % опрошенных считают, что дистанционное и смешанное обучение оказало существенное влияние на качество их профессиональной деятельности; 82,5 % считают, что с переходом на дистанционный формат работы возросла их рабочая нагрузка; 92,5 % испытывали зрительное, мышечное и умственное утомление (в разной степени) в процессе длительной дистанционной работы.

На вопрос, вызывает ли у них затруднения освоение и использование новых современных технологий, 55 % ответило положительно, у 45 % опрошенных освоение и использование современных технологий затруднений не вызывает.

В результате анкетирования получены данные о том, что:

80 % опрошенных оценивают свой уровень владения компьютером как *средний*. В рамках изучения уровня владения компьютером были исследованы: ориентация педагога во всех настройках браузера, умение легко находить нужную информацию в Сети через разные поисковики, умение найти потерянный файловый

документ или папку в системе, умение очистить флеш-карту, при необходимости умение установить несложные программы (например, фотошоп или скайп), знание предназначения и способов использования архиваторов и т. п.

7,5 % опрошенных оценивают свой уровень владения компьютером как *высокий* (умение самостоятельно переустановить операционную систему на компьютере, ориентация в особенностях каждой операционной системы в их сегодняшнем многообразии, умение применять на практике резервное копирование, знание принципов облачного хранилища данных, умение модернизировать работу персонального компьютера, оснащая его операционную систему лучшими современными разработками и т. п.).

12,5 % опрошенных имеют *начальный* уровень владения компьютером, т. е. умеют элементарно запускать и отключать компьютер, понимают назначение «мышки» и клавиатуры, имеют первоначальные знания и навык работы со стандартными программами – блокнот, Paint, калькулятор, пакет программ MS Office, умеют пользоваться Интернет-браузером, проверять электронную почту, записывать информацию на съемные носители – диски и флеш-накопители, знают, в общих чертах, о внутреннем устройстве компьютера и т. п.

Анкетирование позволило выяснить, что 70 % опрошенных в этот период нуждались в методической поддержке.

В ходе интервьюирования учителя начальной школы поделились своими наблюдениями из опыта дистанционной работы:

- в процессе стремительного вынужденного перехода на дистанционное обучение произошёл подъем уровня сформированности интегративных качеств и цифровой грамотности педагогов, учащихся и их родителей;

- существует острая необходимость технического сопровождения дистанционной работы опытных учителей и методического сопровождения молодых педагогов для развития у них интегративных качеств;

- учителя начальной школы отмечают регресс учебных умений и навыков учащихся: за относительно короткое время (1 месяц карантина) произошло искажение почерка, снизилась скорость чтения;

- учителя указывают на несовершенство способа проверки знаний через Google Form, высокую трудоемкость заполнения форм, недобросовестность родителей в контроле за детьми;

- по мнению педагогов начального звена, организация дистанционного обучения в начальной школе невозможна без потери качества;

- возможность организации смешанного формата обучения (например, суббота – день дистанционного обучения) поддерживают большинство родителей и педагогов;

- пострадал процесс социализация учащихся 1 класса, лишенных полноценного общения со сверстниками.

На основе интерпретации результатов анкетирования и интервью были выявлены следующие компоненты механизма сопровождения и методической поддержки учителя начальной школы в условиях дистанционного и смешанного обучения (Рисунок 1).

Организационный компонент – это четкая система организации дистанционного обучения на различных уровнях: федеральном, региональном, муниципальном; организация работы администрацией школы не только в стенах образовательного учреждения, но и за его пределами, тесное сотрудничество с семьями обучающихся, продуктивные диалоги с ними и т. д.



Рисунок 1. Компоненты механизма сопровождения и методической поддержки развития интегративных качеств учителя начальной школы в условиях дистанционного и смешанного обучения

Информационно-образовательный компонент – это курсы повышения квалификации, обучающие семинары, круглые столы, методические объединения учителей по вопросам дистанционного и смешанного обучения.

Содержательно-процессуальный компонент – это материально-техническое оснащение школ, рабочего места учителя; ресурсы (виртуальная территория, где учителя могли бы успешно организовать обучение и контроль за усвоением знаний с минимальной потерей качества образования; IT-сопровождение дистанционной работы опытных учителей, методическое сопровождение молодых специалистов).

Аналитико-результативный компонент – это систематическое выявление профессиональных дефицитов учителей начальных классов, разработка способов их преодоления, что необходимо и для прогнозирования возможных профессионально-личностных трудностей, и для своевременной коррекции профессиональных деструкций педагогов в связи с переходом на дистанционное и смешанное обучение.

Компоненты механизма сопровождения и методической поддержки учителей начальной школы определили его функции (Рисунок 2).

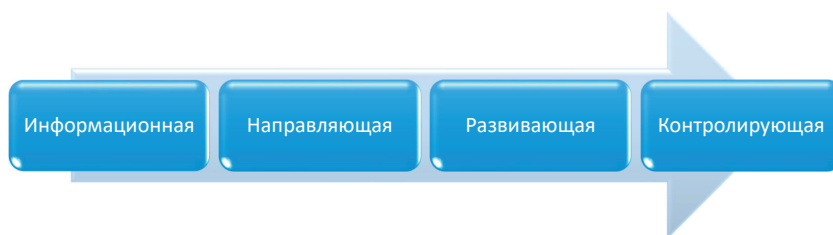


Рисунок 2. Функции механизма сопровождения и методической поддержки развития интегративных качеств учителей начальной школы

Были определены условия успешного функционирования механизма сопровождения и методической поддержки развития интегративных качеств учителя начальной школы в условиях дистанционного и смешанного обучения:

- организация инициативных проектов по разработке и внедрению новых способов реализации дистанционного образования в начальной школе;
- создание и внедрение программ сопровождения и методической поддержки учителя начальной школы в условиях дистанционного и смешанного обучения (организация системы наставничества педагогов);
- коллаборации школы и учителей с семьями обучающихся;
- создание и внедрение программ повышения цифровых компетенций учителей, учащихся и их родителей;
- материально-техническое обеспечение образовательного процесса начальной школы;
- персонализация методической деятельности учителя начальной школы.

Результаты проведенного исследования обнажили ряд исследовательских задач, требующих решения:

- необходимость разработки комплекса практик преодоления профессиональных дефицитов;
- необходимость исследования психологических проблем (тревога, депрессия, страх, повышенное беспокойство, чувство одиночества и др.) учителей в условиях вынужденной смены деятельности и поиск способов их преодоления;
- организация целенаправленной работы по повышению цифровых компетенций всех участников образовательных отношений.

Заключение

С переходом на вынужденный удаленный формат работы к проблемам современного начального образования прибавились новые. Относительно участников образовательных отношений это:

1) проблемы учащихся: оснащение рабочего места, отсутствие дополнительного образования как средства укрепления физического и психического здоровья детей, познания нового и формирования цельной личности, отсутствие полноценного общения учащихся со сверстниками и учителем и т. п.;

2) проблемы учителя: проблема организации урочной и внеурочной работы; деформация программы обучения; ряд проблем профессионально-личностного характера и т. п.;

3) проблемы родителей: повышение объема домашних заданий и заданий для самостоятельного изучения; контроль за выполнением все видов учебных заданий и т. п.

Исследование мирового опыта показывает, что наиболее распространенной альтернативой непрерывности формирующих процессов обучения во время пандемии является дистанционное обучение. И это, конечно, лучше, чем ничего. Однако, в связи со спецификой начального образования, очень выгодно смотрится смешанная модель обучения, что отмечают учителя и родители обучающихся.

Изменения, произошедшие в современном образовании, указывают на необходимость создания целостной системы адаптации всех участников образовательных отношений, целенаправленной комплексной работы по развитию интегративных качеств учителей, а также по выявлению и развитию их потенциала в условиях вынужденной смены деятельности, по всесторонней поддержке и сопровождению в рамках учебного взаимодействия.

Список литературы

- Авдеева, Ю. А., Устиновская, А. А. Проблематика внедрения смешанного обучения в вузах // Управление образованием: теория и практика. – 2018. – №2 (30). – С. 34-40.
- Бабанский, Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности // Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 327 с.
- Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
- Богданов, А. А. Из психологии общества. – М.: Ленанд, 2016. – 288 с.
- Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: МГУ, 1985.
- Гуревич, Е. Б. Конструкция междисциплинарной интеграции знания по проблеме социализации // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 58-70. DOI: 10.15293/1813-4718.1903.06
- Давыдов, В. П., Рахимов, О.Х.-А. Теоретические и методологические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 62-67.
- Демакова, И. Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 5. – С. 137-151.
- Демидова, Т. Е. Профессиональная подготовка будущего учителя к формированию общеучебных умений у младших школьников: дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.08. – Брянск, 2005. – 346 с.
- Заякина, Р. А., Ромм, М. В. Сетевой подход: между топологиями пространства и формы // Социологическое обозрение. – 2017. – Т. 16. – № 2. – С. 163-79. DOI: 10.17323/1728-192X-2017-2-163-179
- Калинин, Д. А. Трудности, испытываемые преподавателями в условиях дистанционного обучения // Вестник Евразийской науки. – 2015. – № 7(3). – С. 1-10. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/30PVN315.pdf>
- Кирилова, Г. И., Власова, В. К. Метадинамика функционирования информационной образовательной среды профессиональной школы // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 2 (40). – С. 92-97.
- Крёбер, А. Избранное: Природа культуры: перевод с английского. – М.: РОССПЭН. 2004. – 1006 с.
- Мустафаева, С. А. Взаимодействие учителей начальных классов с семьями учащихся в условиях дистанционного обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №6 (85). – С. 218-221. DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-218-221
- Муцурова, З. М. Методические аспекты подготовки будущих учителей сельских школ для использования дистанционных технологий в профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-1. – С. 250-254.
- Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-poo/>
- Стаселович, Г. А. Дистанционное образование в начальной школе: проблемы и возможности // Калининградский вестник образования. – 2020. – №4(8). – С. 55-64.
- Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
- Усова, А. В., Бобров, А. А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
- Чердакли, У. С. Особенности труда педагогических работников в системе дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №3 (82). – С. 278-281. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00542
- Чошанов, М. А. Инженерия дистанционного обучения. – М.: Лаборатория знаний, 2021. – 304 с.
- Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – С. 16-20.

- Ault, M. J., Courtade, G., Miracle, S. A., Bruce, A. E. Providing support for rural special educators during nontraditional instruction: One state's response // *Rural Special Education Quarterly*. – 2020. – Vol. 39. – No. 4. – Pp. 193-200. DOI: 10.1177/8756870520959653
- Betancourt-Odio, M. A., Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O., Azevedo-Gomes, J. Self-perceptions on digital competences for M-learning and education sustainability: A study with teachers from different countries // *Sustainability*. – 2021. – Vol. 13. – No. 1: 343. –Pp. 1-12. DOI: 10.3390/su13010343
- Burns, E., Silvennoinen, E., Kopnov, V. A., Shchipanova, D. E., Papić-Blagojević, N., Tomašević, S. Supporting the development of digitally competent vet teachers in Serbia and Russia // *Obrazovanie i Nauka*. – 2020. – Vol. 22. – No. 9. – Pp.174-203. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-9-174-203
- Fallon, L. M., Collier-Meek, M. A., Famolare, G. M., DeFouw, E. R., Gould, K. M. Electronically delivered support to promote intervention implementation fidelity: A research synthesis // *School Psychology Review*. – 2022. – Vol. 51. – No. 2. – Pp. 221-236. DOI: 10.1080/2372966X.2020.1853485
- Flores, M. A., Machado, P. E. A., Alves, P., Vieira, D. A. Teaching in times of COVID-19: A study of Portuguese elementary and secondary school teachers [Article@Ensinar em tempos de COVID-19: Um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal] // *Revista Portuguesa de Educacao*. – 2021. – Vol. 34. – No. 1. – Pp. 5-27. DOI: 10.21814/RPE.21108
- Hausssling, R. A. Network analytical four-level concept for an interpretation of social interaction in terms of structure and agency. In S. Dominguez & B. Hollstein (Eds.) // *Mixed Methods Social Networks Research: Design and Applications (Structural Analysis in the Social Sciences)*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – Pp. 90-118. DOI: 10.1017/CBO9781139227193.006
- Luik, P., Lepp, M. Activity of Estonian Facebook group during transition to e-learning due to COVID-19 // 19th European Conference on e-Learning (ECEL). – 2020. – Pp. 308-316. DOI: 10.34190/EEL.20.056
- Marchant, E., Todd, C., James, M., Crick, T., Dwyer, R., Brophy, S. Primary school staff perspectives of school closures due to COVID-19, experiences of schools reopening and recommendations for the future: A qualitative survey in Wales // *PLoS ONE*. – 2021. – Vol. 16. – No. 12: e0260396. DOI: 10.1371/journal.pone.0260396
- Ndassimba, N. G., Ndassimba, E., Kossingou, G. M., & Ouya, S. Digital elementary school solution with moodlebox in a conflict zone: the case of the Central African Republic // 24th International Conference on Advanced Communication Technology (ICACT). – IEEE, 2022. – Pp. 382-386.
- Owusu, G. M. Y., Bekoe, R. A., Otoo, D. S., Koli, A. P. E. Adoption of social networking sites for educational use // *Journal of Applied Research in Higher Education*. – 2019. – Vol. 11. – No. 1. – Pp. 2-19. DOI: 10.1108/JARHE-04-2018-0069
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M., Vital, M. L. Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities // *Education Sciences*. – 2021. – Vol. 11. – No. 6: 302. DOI: 10.3390/educsci11060302
- Sevastyanova, S. A. Problems of the digital learning formation in a distance format // *Lecture Notes in Networks and Systems*. – 2022. – Vol. 304. – Pp. 889-897. DOI: 10.1007/978-3-030-83175-2_108
- Tarasova, N. V., Pastukhova, I. P., Chigrina, S. G. Some aspects of methodological support of teachers in the conditions of digitalization of general education // *Perspectives of Science and Education*. – 2021. – Vol. 53. – No. 5. – Pp. 481-494. DOI: 10.32744/PSE.2021.5.33
- Zabolotska, O., Zhyliak, N., Hevchuk, N., Petrenko, N., Alienko, O. Digital competencies of teachers in the transformation of the educational environment // *Journal of Optimization in Industrial Engineering*. – 2021. – Vol. 14. – Pp.43-50. DOI: 10.22094/JOIE.2020.677813

References

- Ault, M. J., Courtade, G., Miracle, S. A., & Bruce, A. E. (2020). Providing support for rural special educators during nontraditional instruction: One state's response. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 193-200. doi:10.1177/8756870520959653
- Avdeeva, Yu. A., & Ustinovskaya, A. A. (2018). Blended learning: challenging trajectory. *Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika – Education Management: Theory and Practice*, 2(30), 34-40.

- Babansky, Yu. K. (1989). *Rational organization of learning activity*. Moscow: Pedagogika.
- Bespalko, V. P. (1989). *Components of pedagogical technology*. Moscow: Pedagogika.
- Betancourt-Odio, M. A., Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O., & Azevedo-Gomes, J. (2021). Self-perceptions on digital competences for M-learning and education sustainability: A study with teachers from different countries. *Sustainability*, 13(1), 343, 1-12. doi: 10.3390/su13010343
- Bogdanov, A. A. (2016). *From the psychology of society*. Moscow: Lenand.
- Burns, E., Silvennoinen, E., Kopnov, V. A., Shchipanova, D. E., Papić-Bлагоjević, N., & Tomašević, S. (2020). Supporting the development of digitally competent vet teachers in Serbia and Russia. *Obrazovanie i Nauka – Education and Science*, 22(9), 174-203. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-9-174-203
- Cherdakli, U. S. (2020). The specifics of work of pedagogical workers in the remote training system during the COVID-19 pandemic. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 3(82), 278-281. doi:10.24411/1991-5497-2020-00542
- Davydov, V. P., & Rakhimov, O. Kh.-A. (2002). Theoretical and methodological foundations of modeling the process of professional training of a specialist. *Innovatsii v obrazovanii – Innovations in Education*, 2, 62-67.
- Demakova, I. D. (2014). Upbringing activity of a pedagogue in the conditions of paradigm shift: methodological aspect. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and Foreign Pedagogy*, 5, 137-151.
- Demidova, T. E. (2005). *Professional training of the future teacher for the formation of general educational skills in primary school students* (Doctoral dissertation, Bryansk State University, Bryansk, Russia).
- Fallon, L. M., Collier-Meek, M. A., Famolare, G. M., DeFouw, E. R., & Gould, K. M. (2022). Electronically delivered support to promote intervention implementation fidelity: A research synthesis. *School Psychology Review*, 51(2), 221-236. doi: 10.1080/2372966X.2020.1853485
- Flores, M. A., Machado, P. E. A., Alves, P., & Vieira, D. A. (2021). Teaching in times of COVID-19: A study of Portuguese elementary and secondary school teachers [Ensinar em tempos de COVID-19: Um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal]. *Revista Portuguesa de Educacao*, 34(1), 5-27. doi: 10.21814/RPE.21108
- Galperin, P. Ya. (1985). *Teaching methods and mental development of the child*. Moscow: MGU.
- Gurevich, E. B. (2019). Interdisciplinary integration of knowledge with regard to socialization studies. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 3, 58-70. doi:10.15293/1813-4718.1903.06
- Hausling, R. (2014) A Network Analytical Four-Level Concept for an Interpretation of Social Interaction in Terms of Structure and Agency. In S. Dominguez & B. Hollstein (Eds.), *Mixed Methods Social Networks Research: Design and Applications* (Structural Analysis in the Social Sciences, pp. 90-118). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139227193.006
- Kalinin, D. A. (2015). Difficulties, experienced by teachers in distance learning. *Vestnik yevraziyskoy nauki – The Eurasian Scientific Journal*, 7(3), 1-10. Retrieved from <http://naukovedenie.ru/PDF/30PVN315.pdf>
- Kirilova, G. I., & Vlasova, V. K. (2014). Metadynamics of the functioning of the information educational environment of a professional school. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and Self-development*, 40(2), 92-97.
- Kroeber, A. (2004). *Selected works: The nature of culture*. Moscow: ROSSPEN.
- Luik, P., & Lepp, M. (2020, October). Activity of Estonian facebook group during transition to e-learning due to COVID-19. In *European Conference on E-Learning* (pp. 308-316). Academic Conferences International Limited. doi:10.34190/EEL.20.056
- Marchant, E., Todd, C., James, M., Crick, T., Dwyer, R., Brophy, S. (2021). Primary school staff perspectives of school closures due to COVID-19, experiences of schools reopening and recommendations for the future: A qualitative survey in Wales. *PLoS ONE*, 16(12), e0260396. doi:10.1371/journal.pone.0260396
- Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2009). *On the approval and implementation of the Federal State Educational Standard for Primary General Education*. Order No. 373, 6th October. Retrieved from <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>

- Mustafaeva, S. A. (2020). Interaction of primary school teachers with the family of students in the context of distance learning. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 6(85), 218-221. doi:10.24412/1991-5500-2020-685-218-221
- Mutsurova, Z. M. (2018). Methodological aspects of preparation of future teachers of rural schools for use of remote technologies in professional activity. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of Modern Pedagogical Education*, 59-1, 250-254.
- Ndassimba, N. G., Ndassimba, E., Kossingou, G. M., & Ouya, S. (2022, February). Digital elementary school solution with moodlebox in a conflict zone: The case of the Central African Republic. In *2022 24th International Conference on Advanced Communication Technology (ICTACT)* (pp. 382-386). IEEE.
- Novikov, A. M. (2000). *Russian education in a new era*. Moscow: Egves.
- Owusu, G. M. Y., Bekoe, R. A., Otoo, D. S., & Koli, A. P. E. (2019). Adoption of social networking sites for educational use. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(1), 2-19. doi:10.1108/JARHE-04-2018-0069
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302. doi:10.3390/educsci11060302
- Sevastyanova, S. A. (2022). Problems of the digital learning formation in a distance format. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 304, 889-897. doi:10.1007/978-3-030-83175-2_108
- Shchedrovitsky, G. P. (1993). The system of pedagogical research (methodological analysis). In *Pedagogics and Logic* (pp. 16-20). Moscow: Kastal.
- Staselovich, G. A. (2020). Distance-learning in the primary school: Problems and perspective. *Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya – Kaliningrad Bulletin of Education*, 4(8), 55-64.
- Talyzina, N. F. (1988). *Formation of cognitive activity of younger students*. Moscow: Prosveshcheniye.
- Tarasova, N. V., Pastukhova, I. P., & Chigrina, S. G. (2021). Some aspects of methodological support of teachers in the conditions of digitalization of general education. *Perspectives of Science and Education*, 53(5), 481-494. doi:10.32744/PSE.2021.5.33
- Tchoshanov, M. A. (2021). *Engineering of distance learning*. Moscow: Laboratoriya znaniy.
- Usova, A. V., & Bobrov, A. A. (1987). *Formation of students' learning skills*. Moscow: Znaniye.
- Zabolotska, O., Zhyliak, N., Hevchuk, N., Petrenko, N., & Alieko, O. (2021). Digital competencies of teachers in the transformation of the educational environment. *Journal of Optimization in Industrial Engineering*, 14, 43-50. doi:10.22094/JOIE.2020.677813
- Zayakina, R. A., & Romm, M. V. (2017). Network approach: Between topologies of space and form. *Sotsiologicheskoe obozrenie – Russian Sociological Review*, 16(2), 163-179. doi:10.17323/1728-192X-2017-2-163-179

УДК 378.14

Цифровая образовательная среда и онлайн-формат обучения глазами студентов: За и против

Инна И. Голованова¹, Алексей Ю. Алипичев², Тимур А. Аюпов³, Татьяна В. Балтина⁴, Татьяна Ю. Горская⁵, Ольга И. Донецкая⁶, Мария А. Лапина⁷, Эльмира Н. Утеева⁸, Флорида А. Фазлыева⁹, Энже Н. Хасанова¹⁰

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: ginnag@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-3509>

² Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева, Москва, Россия

E-mail: alipichev@rgau-msha.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8000-4532>

³ Казанский национальный исследовательского технического университет имени А. Н. Туполева, Казань, Россия

E-mail: ayupov_t@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3141-5642>

⁴ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: tvbaltina@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3798-7665>

⁵ Казанский государственный архитектурно-строительный университет, Казань, Россия

E-mail: gorskaya0304@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7136-8388>

⁶ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: donezkaja@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1337-7088>

⁷ Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия

E-mail: mlarina@ncfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8117-9142>

⁸ Казанский государственный медицинский университет, Казань, Россия

E-mail: uto@kazangmu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8636-9911>

⁹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: rf05@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0038-5786>

¹⁰ Казанский государственный архитектурно-строительный университет, Казань, Россия

E-mail: enkarabasheva@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0067-2224>

DOI: 10.26907/esd.17.3.16

EDN: AGAWVI

Дата поступления: 1 марта 2022; Дата принятия в печать: 1 июля 2022

Аннотация

Современная трансформация всех сфер жизни связана со стремительным технологическим и цифровым прогрессом. Образовательная сфера, ориентируясь на внешние запросы, планомерно внедряет технологические и цифровые решения в процессы функционирования педагогических систем, ориентируясь на расширение образовательного пространства, на повышение доступности образовательных услуг. Чтобы создать комфортную, эффективную цифровую среду в вузе, важно учитывать не только уровень развития цифровых компетенций студентов и преподавателей, но и их запросы и потребности в этой сфере. Цель исследования – с позиции обучающихся выявить наиболее успешные цифровые решения, применяемые в университетском образовании, и рассмотреть факторы, тормозящие эти процессы. Для решения этих задач использовались методы теоретического анализа и эмпирической обработки данных. В качестве основного метода выступил опрос студентов с использованием разработанных авторами анкет «Цифровая образовательная среда и онлайн-формат обучения» и «Качество цифрового образовательного ресурса и организационные аспекты электронного обучения». В опросе приняли участие более тысячи студентов российских университетов. Результаты опроса показали, какие из средств коммуникации при онлайн-обучении студенты считают наиболее эффективными, какие средства увеличения производительности и какие средства организации и поддержки при онлайн-обучении им наиболее полезны. Детально рассматривались платформы и системы обучения для понимания важных для студентов характеристик этих сервисов. Проведенный анализ позволил выделить основные зоны в цифровой трансформации образовательной среды, на которые необходимо направить усилия с целью их совершенствованию.

Ключевые слова: пандемия коронавируса, цифровая образовательная среда, онлайн-обучение, университетское образование, цифровая среда вуза, цифровые платформы и системы обучения.

Digital Educational Environment and Online Learning Format Through the Lens of Students: Pros and Cons

Inna I. Golovanova¹, Aleksei Yu. Alipichev², Timur A. Ayupov¹,
Tatiana V. Baltina⁴, Tatiana Yu. Gorskaya⁵, Olga I. Donetskaya⁶,
Maria A. Lapina⁷, Elmira N. Uteeva⁸, Florida A. Fazlyeva⁹, Enge N. Khasanova¹⁰

¹ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: ginnag@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-3509>

² Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia

E-mail: alipichev@rgau-msha.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8000-4532>

³ Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, Kazan, Russia

E-mail: ayupov_t@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3141-5642>

⁴ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: tvbaltina@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3798-7665>

⁵ Kazan State University of Architecture and Civil Engineering, Kazan, Russia

E-mail: gorskaya0304@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7136-8388>

⁶ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: donezkaja@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1337-7088>

⁷ North Caucasian Federal University, Stavropol, Russia

E-mail: mlapina@ncfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8117-9142>

⁸ Kazan State Medical University, Kazan, Russia

E-mail: umo@kazangmu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8636-9911>

⁹ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: rf05@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0038-5786>

¹⁰ Kazan State University of Architecture and Civil Engineering, Kazan, Russia

E-mail: enkarabasheva@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0067-2224>

DOI: 10.26907/esd.17.3.16

EDN: AGAWVI

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 July 2022

Abstract

The modern transformation of all spheres of life is associated with rapid technological and digital development. The educational sphere, focusing on external demands, systematically introduces technological and digital solutions into the processes of pedagogical systems functioning, focusing on the expansion of the educational space, on increasing the availability of educational services. In order to create a comfortable and effective digital environment in universities, it is important to take into account not only the level of development of digital competencies of students and teachers, but also their basic needs and requirements in this area. We set a goal to identify the most successful digital solutions used at this stage in university education from the students' perspective and to consider the factors inhibiting these processes. To solve the problems, we used methods of theoretical analysis and empirical processing of research data. The main method was a survey of students using the questionnaires "Digital learning environment and online learning format" and "Quality of digital educational resources and organizational aspects of e-learning" developed by the authors. More than a thousand students from Russian universities took part in the survey. The results of the survey showed what means of communication in online learning are considered by students to be the most effective, what means of increasing productivity and what means of organization and support in online learning are most useful to them. The platforms and learning systems were considered in detail to understand the important characteristics of these services for students. The analysis highlighted the main areas in the digital transformation of the educational environment, which should be targeted for their development and improvement.

Keywords: Coronavirus pandemic, digital learning environment, online learning format, university education, university digital environment, digital platforms and learning systems.

Введение

1.1. Актуальность

Современная трансформация всех сфер жизни связана со стремительным технологическим и цифровым развитием. Расширение влияния информационных технологий на многие аспекты нашей жизни сегодня нельзя игнорировать, равно как нельзя отрицать их растущую популярность и использование в сфере образования (Vitoria Mislinawati, & Nurmasyitah, 2018). В контексте внешних вызовов и запросов в образовательных системах активно внедряются технологические и цифровые решения, направленные на создание целостной цифровой образовательной среды. Основные цели при этом – расширение образовательного пространства и предоставление всем участникам образовательного процесса равного доступа к информационно-сервисным ресурсам, обеспечение устойчивости учебного процесса и его эффективности, подготовка кадров с цифровыми компетенциями. Ключевой задачей для высшего образования является пересмотр выбранных педагогических подходов, чтобы обеспечить их соответствие будущим ожиданиям студентов, работодателей, университетов и общества в целом, и эта задача актуальна как для российских вузов, так и для вузов всего мира (Matthews, McLinden, & Greenway, 2021).

Ситуация 2020 года, связанная с пандемией коронавируса, резко ускорила процесс цифровизации образования, выявив при этом его слабые места и актуализировав вызванные им социально-антропологические риски. Из-за мер безопасности в связи с COVID-19 онлайн-обучение стало популярным во всем мире (Bhagat & Kim, 2020). Несмотря на свою целесообразность, такая масштабная миграция высшего образования из очного обучения в онлайн-формат дала ценный образовательный опыт и последствия, которые заслуживают сохранения и использования в будущем, а с другой стороны, показала недостаточность скорости, количества и качества этих внедрений. В настоящее время предпринимаются многочисленные попытки критического осмысления полученного в период пандемии опыта, проводятся многочисленные научные исследования по самым разным проблемам цифровой трансформации образования: по определению цифровых разрывов, по оценке и возможностям распространения лучших цифровых практик, состояния и динамики цифровизации в территориальном разрезе, факторов и барьеров ее успешности и т. д. (Houlden & Veletsianos, 2021).

Пути развития цифровой образовательной среды ориентируются сегодня на совершенствование в получении образовательного результата, персонализацию учебного процесса, повышение мобильности обучающихся и педагогов, создание условий для доступности образовательной среды наибольшему количеству людей с различными потребностями в обучении (Rodgers, 2022). Дальнейшее развитие цифровой образовательной среды вуза направлено на персонализацию учебного процесса, возможность построения персонализированной образовательной траектории, на достижение образовательных результатов, обеспечивающих личностный и профессиональный рост обучающегося, с одной стороны, и способствующих преодолению кадровой ямы на рынке труда, которая является одним из основных препятствий для инноваций и экономического роста, – с другой. Современное образование постулируется как открытое, персонализированное, человекоцентричное и осуществляемое на протяжении всей жизни. Наиболее активно поиск новых подходов к организации образовательного процесса ведется в университетах, выступающих флагманами подготовки современных кадров и являющихся разработчиками, аккумуляторами и трансляторами современных образовательных технологий. Стандартизированные образовательные услуги, рассчитанные на среднестатистического студента, перестали удовлетворять как самих студентов, так

и работодателей; образование не успевает адаптироваться к стремительному темпу изменений на рынке труда, следствием чего является чрезмерно длительный период адаптации выпускников на рабочем месте.

Поэтому так важно для создания эффективной и безопасной цифровой среды в вузе учитывать не только уровень развития цифровых компетенций студентов, но и их запросы, потребности и предпочтения в этой сфере.

1.2. Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

В настоящее время в педагогических исследованиях появляются различные трактовки понимания «цифрового образования», где тесно переплетаются понятия смешанного, электронного и дистанционного обучения (Naletova, 2020). Так Н. Б. Куцева и В. И. Терехова рассматривают технологии дистанционного обучения в ракурсе управления учебной деятельностью, отмечая новые возможности для взаимодействия участников образовательного процесса (Kushcheva & Terekhova, 2018).

Разразившаяся весной 2020 года пандемия коронавируса вынудила учреждения высшего образования почти всех стран мира перейти на некоторое время исключительно на дистанционное обучение. Б. А. Бурняшов отмечает, что стало очевидным: необходимость обеспечения электронной информационно-образовательной средой онлайн-форм обучения перестала быть целью перспективной, «целью на будущее», превратившись в цель актуальную, насущную. Переход от традиционных образовательных систем к более технологичным формам преподавания является одним из системных следствий влияния активной цифровизации в образовании (Burnyashov, 2020).

Dudeneу и Hockly (2007) прогнозируют дальнейший рост цифровизации образовательного процесса, особенно в сочетании виртуальной среды обучения с инструментами социального взаимодействия. Monika Černá (2005) отмечает, что признание онлайн-работы регулярной частью преподавательской нагрузки остается проблемой и что онлайн-курсы могут потребовать больше усилий от преподавателей, чем традиционные очные курсы. Онлайн-занятия могут использоваться для предоставления инновационных образовательных возможностей в соответствии с конкретными потребностями студентов. Следует отметить также социальные и этические аспекты подобных курсов, поскольку они хороши для привлечения тех слушателей, которым удобен именно такой формат. Как отмечает Richards (2015), цифровые технологии могут использоваться в обучении тремя основными способами: во время аудиторных занятий в качестве дополнительного инструмента, во внеаудиторное время (смешанное обучение), полностью онлайн-курс (дистанционное обучение). Richards (2015) подчеркивает также, что использование цифровых технологий требует специальной подготовки преподавателей. Их роли меняются. Они становятся фасилитаторами, которые поддерживают и направляют студентов, чтобы обучающиеся находили учебные ресурсы, соответствующие их предпочтительному способу обучения. Исследователи отмечают, что цифровые технологии появились как преобразующий элемент в преподавании и изучении, но за последние несколько лет стали неотъемлемой частью обучения (González-Pueyo, 2011). Основной причиной низкого уровня их внедрения в практику была стоимость, а также нехватка опытных разработчиков качественных программ обучения.

Американское общество обучения и развития определяет электронное обучение как большую группу технологий, охватывающих широкий набор приложений и процессов, включая компьютерное обучение, онлайн-обучение, виртуальные классы и цифровое сотрудничество (<https://www.elearninglearning.com/>

astd/definition/ eLearning Learning – Expert insights, 2022). Исследователи Garrison, Anderson и Archer (1999) рассматривают электронное обучение как обучение, которое осуществляется с помощью сетевых технологий. Они указывают на то, что существенная особенность электронного обучения выходит за рамки предоставления доступа к информации и заключается в его интерактивных и коммуникативных функциях.

Электронное обучение 21-го века рассматривается как новая «экология обучения». Авторы характеризуют его как технологии, изменяющие сами образовательные учреждения, роль преподавания, учения и получения опыта. Они подчеркивают уникальность электронного обучения, поскольку оно предполагает контроль и ответственность за самообучение, развитие навыков критического мышления и управления собственным обучением, формирования знаний в процессе учебного взаимодействия. Авторы говорят о так называемой добавленной стоимости электронного обучения, в результате которого создается целостная социальная, познавательная и обучающая среда (Birova, 2016). Nevima (2012, p. 427) утверждает, что «электронное обучение можно охарактеризовать как электронное образование, которое использует информационные и коммуникационные технологии для повышения качества и эффективности образования».

Dudeneу и Hockly (2007) уточняет термины, связанные с электронным обучением, которые часто используются как синонимы: онлайн-обучение (это обучение, которое осуществляется через Интернет), открытое обучение (в котором ключевую роль играет степень самостоятельности обучающихся) и смешанное обучение (смесь очного и онлайн-обучения).

Электронное обучение должно иметь четкие цели, средства управления, коррекции и обратную связь. Для того чтобы студенты могли активно учиться, необходимо создавать соответствующие ситуации, используя средства мотивации и активизации их внимания. Современные образовательные технологии включают в себя такие средства и ресурсы.

С технологической точки зрения эти ресурсы могут включать в себя масштабные системы дистанционного образования со сложными инструментами, обеспечивающими кооперативное обучение, но, с другой стороны, эти ресурсы могут включать в себя просто поддержку традиционных занятий в режиме реального времени. Тем не менее, курсы электронного обучения могут стать адекватной альтернативой или частью традиционного образования, при условии их проектирования на основе глубокого и всестороннего педагогического анализа образовательного процесса и всех его элементов, процессов и отношений (Dostál, Klement, & Serafín, 2013).

Hubackova (2015) поднимает вопрос, не сможет ли процесс электронного обучения заменить преподавателей. Постепенно была принята концепция электронного обучения как поддержки контактного очного учебного процесса, когда основные принципы и стили обучения студентов фактически формируют качественно новый процесс, в результате которого заметно повышается эффективность преподавания в целом. Первопроходцами в этой области стали колледжи.

Авторы публикаций о цифровизации образования отмечают, что курсы электронного обучения идеально подходят для студентов заочной формы обучения, а также для студентов очной формы обучения в качестве вспомогательного материала для очного обучения или в случае болезни (Kučířková, Kučera & Vydrová, 2014)

1.3. Цель и задачи исследования

Чтобы создать комфортную, эффективную цифровую среду в вузе, важно учитывать не только уровень развития цифровых компетенций студентов и препода-

вателей, но и их основные запросы и потребности в этой сфере. Для дальнейшего совершенствования образовательных программ и образовательного процесса в университете мы определили цель исследования: с позиции обучающихся выявить наиболее успешные цифровые решения, применяемые на данном этапе в университетском образовании, и рассмотреть факторы, тормозящие эти процессы.

Методология исследования

2.1. Методы и методики исследования

Для решения задач, позволяющих достичь определенного нами результата, использовали методы теоретического анализа и эмпирической обработки данных. В качестве основного метода выступил опрос студентов с использованием разработанных авторами анкет «Цифровая образовательная среда и онлайн-формат обучения» и «Качество цифрового образовательного ресурса и организационные аспекты электронного обучения».

2.2. Экспериментальная база исследования

В исследовании приняли участие 1009 студентов, обучающихся в университетах различных специализаций Российской Федерации.

В опросе по освоению цифровой образовательной среды вузов приняли участие 647 студентов университетов РФ, среди которых 5 ведущих университетов г. Казани: Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, Северо-Кавказского федерального университета, Казанского федерального университета, Казанского государственного медицинского университета, Казанского государственного энергетического университета, Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева. Распределение по количеству участников опроса из вузов, участвовавших в исследовании, представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Участники исследования цифровой образовательной среды вузов РФ

Университет	Количество опрошенных
Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева	141
Северо-Кавказский федеральный университет	96
Казанский (Приволжский) федеральный университет	120
Казанский государственный энергетический университет	39
Казанский государственный медицинский университет	100
Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева	51
Казанский государственный архитектурно-строительный университет	100

В опросе об эффективности электронного обучения приняли участие 362 студента, обучающихся в 4 институтах КФУ. В этой части исследования мы также анализировали опыт обучающихся, так как в течение двух семестров велась ежедневная работа с преподавателями, реализующими интересующие нас дисциплины, и их мнение и отношение обсуждалось и учитывалось на общих собраниях по цифровизации в КФУ (см. Таблица 2).

Таблица 2. Участники исследования эффективности цифровых ресурсов КФУ

<i>Институты КФУ</i>	<i>Количество опрошенных</i>
Институт геологии и нефтегазовых технологий	79
Институт фундаментальной медицины и биологии	82
Институт международных отношений	88
Институт психологии и образования	113

2.3. Этапы исследования

Координатором в организации исследования выступила кафедра педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского федерального университета. Для изучения опыта использования цифровых технологий в вузовской подготовке по различным направлениям была разработана анкета «Цифровая образовательная среда и онлайн-формат обучения» (март 2021 г.).

Следующий этап исследования проходил в мае-апреле 2021 года, когда был организован опрос, в котором приняли участие более 400 студентов ведущих университетов г. Казани.

На следующем этапе (октябрь-ноябрь 2021 г.) к исследованию присоединились Российский государственный аграрный университет и Северо-Кавказский федеральный университет (242 студента).

В начале 2022 г. проводилась математическая обработка количественных результатов и качественный анализ данных.

В период проводимого исследования в 2021-2022 учебном году в КФУ был сделан еще один шаг в цифровой трансформации образовательного процесса. В учебные планы 2021 года введены дисциплины, реализуемые с применением электронного обучения. Для оценки полученного была разработана анкета «Качество цифрового образовательного ресурса и организационные аспекты электронного обучения» (март 2022 г.) и проведен опрос (апрель 2022 г.) 362 студентов, обучающихся в 4 институтах КФУ.

2.4. Оценочные критерии

Анкета «Цифровая образовательная среда и онлайн-формат обучения» разрабатывалась на основе составляющих цифровой образовательной среды вуза, таких как инфраструктура, сопровождение, методика и компетенции, по которым и проводилась оценка результатов. В основу проектирования и анализа анкеты «Качество цифрового образовательного ресурса и организационные аспекты электронного обучения» были положены критерии, разработанные для мониторинга качества организации и реализации электронного обучения в Институте психологии и образования КФУ: организация электронного обучения (проморолик, дизайн курса, лекционные занятия, практические занятия, формы контроля) и его реализация (тайминг, студент в ОК/ЦОР, совершенствование).

Результаты

При опросе студентов по использованию цифровой образовательной среды в вузах мы получили информацию о том, какими платформами и системами при онлайн-формате обучения пользуются студенты университетов России, а также информацию с эмоциональной окраской – удобно (нравится) ли им обучаться в онлайн-формате. Хочется отметить, что большинство студентов всех вузов, принявших участие в опросе, отметили, что им удобно и нравится такой формат обучения. Блоки *удобно (нравится)* и *неудобно* были разделены на составляющие: удобно

(мне нравится); удобно (нравится), но сложно; неудобно: очень трудно; неудобно: слишком легко. Были отдельные студенты, которые говорили о том, что им неудобно, потому что слишком легко, но, как можно видеть из представленных диаграмм (Рисунок 1), их было очень мало.

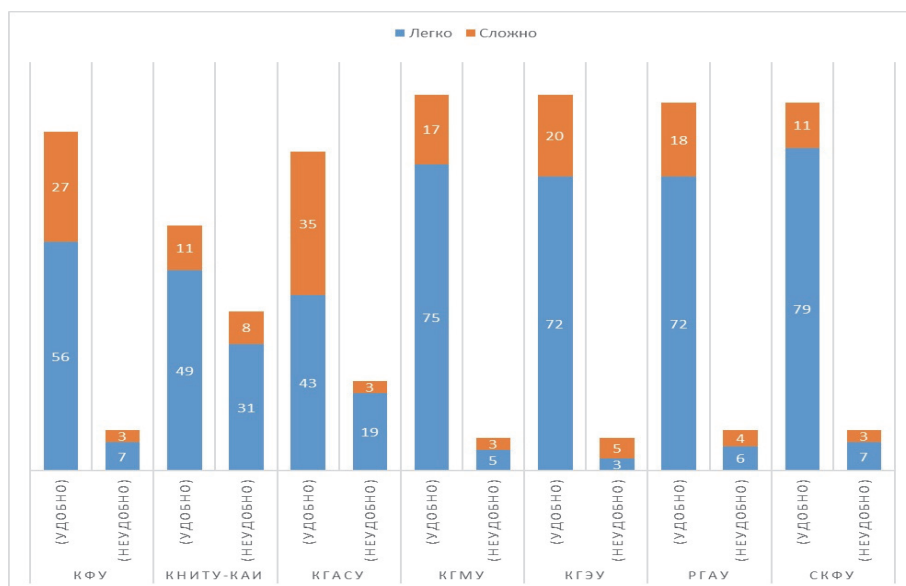


Рисунок 1. Отношение к онлайн-формату обучения студентов вузов

Мы можем констатировать, что студентам Казанского федерального университета, Казанского государственного медицинского университета и Казанского государственного энергетического университета удобно и нравится обучаться в онлайн-формате. Организация по обмену опытом с этими университетами будет, несомненно, интересна и ценна для дальнейшего совершенствования цифровизации учебного процесса в вузе.

В инженерных университетах: Казанском государственном архитектурно-строительном и Казанском национальном исследовательском техническом им. А. Н. Туполева разрыв в процентном соотношении студентов по шкале *удобно (нравится)* и *неудобно* гораздо меньше. 78/22 – КГАСА и 60/40 – КГТУ (КАИ). Из бесед с преподавателями и студентами этих вузов мы выяснили причины таких ответов. Во-первых, это сильные традиции вузов в классических подходах к организации процесса обучения и позиция преподавателей: обеспечить качество обучения можно только через офлайн-формат. Во-вторых, низкий уровень цифровой грамотности преподавателей вузов, что мешает им в полной мере использовать онлайн-форматы. И в-третьих, малое количество цифровых ресурсов, к их разработке в этих вузах приступили недавно.

Основываясь на ответах студентов, участвовавших в исследовании по использованию платформ и систем при онлайн-формате обучения, мы можем констатировать, что в Казанском федеральном университете в качестве поддерживающей онлайн-формат была выбрана платформа Microsoft Teams, в Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А. Н. Туполева в равной степени используют Microsoft Teams и Zoom, в остальных университетах отдали пред-

почтение платформе Zoom. Инженерные вузы КГАСА и КГТУ (КАИ) используют также платформу Discord.

Все вузы применяют платформу цифровых образовательных ресурсов Moodle, хотя используют ее не так активно, как мы предполагали. Наиболее популярной система Moodle является у студентов СКФУ. Вместе с тем, в РГАУ, КАИ и КФУ платформа Moodle используется очень редко. Как мы выяснили в дальнейшем, это связано с низким уровнем цифровой грамотности студентов и преподавателей. Они не знают названия платформ, которые используют в учебном процессе. И студенты, и преподаватели были очень удивлены, что, например, сайт edu.kpfu.ru использует систему Moodle. Следовательно, и студенты, и преподаватели не знают всех возможностей этой системы.

Оценка студентами платформ и систем, которые они используют в учебной деятельности, проводилась по следующим характеристикам: понятный интерфейс, удобство использования, разнообразие видов обратной связи, накопительная мониторинговая система оценки знаний, разнообразие мультимедийного контента, способность адаптировать контент под платформу, использование разнообразных технологий обучения (кейс, групповые, проектные, игровые технологии и др.), использование дополнительных приложений (idroo, белая доска, заметки для совместного использования, планеры и др.), дизайнерское оформление и возможности. При оценке использовалась балльная система: от 0 до 2, где 0 – нет признака, 1 – недостаточно выраженный признак, 2 – ярко выраженный признак. Было выявлено, что в используемых платформах и системах студенты высоко оценивают понятный интерфейс и удобство использования Zoom и WhatsApp. Если оценивать по большинству характеристик, то мы видим, что в использовании больше всего студентам нравится Zoom. У системы Moodle, на которую сегодня делаются большие ставки, самые низкие оценки почти по всем параметрам.

Среди средств коммуникации, используемых при онлайн-обучении, наиболее эффективными студенты всех университетов, принимавших участие в опросе, считают «обмен файлами», «чат» и «видеосервисы». В сравнительной Таблице 3 представлены данные по всем предлагаемым к оценке средствам.

Таблица 3. Эффективные средства коммуникации в онлайн-обучении

Средства коммуникации	КФУ % студентов	КНИТУ-КАИ % студентов	КГМУ % студентов	КГАСУ % студентов	КГЭУ % студентов	РГАУ % студентов	СКФУ % студентов
Форумы	16	27	33	21	13	18	22
Модерация и поддержка форумов	16	8	4	11	8	19	24
Обмен файлами	73	35	49	59	59	47	50
Внутренняя электронная почта	23	22	16	27	26	41	43
Онлайн-журнал	23	20	17	16	13	41	42
Чат	50	49	64	64	64	66	67
Видеосервисы	63	49	70	65	72	48	50
Электронная доска	43	20	32	50	38	37	55

Отметим также, что студенты КГАСУ и СКФУ активно используют электронные доски, выделяя их среди наиболее эффективных средств коммуникации.

При оценке средств увеличения производительности при онлайн-обучении студенты считают наиболее полезными «Поиск внутри курса», что подтверждают данные опроса: КФУ – 63 %, КНИТУ-КАИ – 29 %, КГМУ – 60 %, КГАСУ – 57 %, КГЭУ – 64 %, РГАУ(МСХА) – 44 %, СКФУ – 50 % студентов. На втором по приоритетности месте обучающиеся выделяют функцию «Работа в автономном режиме и возможность синхронизации»: КФУ – 50 %, КНИТУ-КАИ – 39 %, КГМУ – 46 %, КГАСУ – 53 %, КГЭУ – 56 %, РГАУ(МСХА) – 56 %, СКФУ – 57 %. Третье место студенты отдают функции «Календарь и оценка успехов»: КФУ – 50 %, КНИТУ-КАИ – 33 %, КГМУ – 47 %, КГАСУ – 42 %, КГЭУ – 49 %, РГАУ(МСХА) – 49 %, СКФУ – 30 %. Минимальную пользу студенты видят в «Онлайн-справке», так проценты студентов, отмечающих эту опцию, распределены следующим образом: КФУ – 10 %, КНИТУ-КАИ – 25 %, КГМУ – 24 %, КГАСУ – 16 %, КГЭУ – 15 %, РГАУ(МСХА) – 30 %, СКФУ – 18 %.

Среди средств организации и поддержки студентов при онлайн-обучении большинство респондентов всех университетов выделяют «Работу в группе» и считают этот инструмент наиболее полезным.

Цифровая образовательная среда – это не только сам процесс обучения, но и его организационная часть, в которую входит и личный кабинет студента. Личный кабинет – это персонализированное рабочее пространство студента в закрытом доступе, в котором предоставлена вся необходимая для студента информация и доступ к ресурсам и приложениям, используемым в процессе обучения.

В личном кабинете студента доступны: портфолио студента, учебные планы и графики учебного процесса, учебно-методическое обеспечение; расписание занятий, консультаций, вебинаров и сессий, назначенные тесты и аттестации, сведения об оплате и многое другое. Исследования показали, что самыми педантичными и дисциплинированными в использовании личного кабинета являются студенты КГМУ – 63 %, РГАУ(МСХА) – 60 %, СКФУ – 67 %. Они с удовольствием используют личные кабинеты студентов, и у этих вузов меньше всего студентов, которые вообще не используют личный кабинет: КГМУ – 4 %, РГАУ(МСХА) – 2 %, СКФУ – 2 %. Хотя большое количество студентов остальных вузов, участвующих в исследовании, также используют личный кабинет, им нравится его функциональность, но они редко им пользуются: КФУ – 54 %, КГАСУ – 45 %, КГЭУ – 59 %.

В полезности среди функций личного кабинета студента общих абсолютных лидеров не определилось (Таблица 4).

Таблица 4. Полезные функции личного кабинета студента

Функции личного кабинета	КФУ % студ.	КНИТУ-КАИ % студ.	КГМУ % студ.	КГАСУ % студ.	КГЭУ % студ.	МСХА % студ.	СКФУ % студ.
Вести блоги	0	14	13	11	5	6	8
Создавать обсуждения	10	12	15	20	5	27	10
Обмениваться сообщениями	13	22	31	37	26	70	33
Обмениваться материалами	10	22	51	52	33	67	51
Просматривать собственную посещаемость и успеваемость	53	33	59	47	67	50	59
Просматривать и составлять расписание занятий	23	33	31	36	44	34	45
Оформлять документы	30	24	14	27	23	16	32

Функции личного кабинета	КФУ % студ.	КНИТУ- КАИ % студ.	КГМУ % студ.	КГАСУ % студ.	КГЭУ % студ.	МСХА % студ.	СКФУ % студ.
Заказывать справки в управлении кадров	47	22	5	36	54	8	38
Работать в виртуальной аудитории	17	22	32	11	15	6	0
Проходить психологическое тестирование	10	10	14	6	13	6	4
Оценивать работу преподавателей	23	14	14	9	26	13	18
Обращаться за поддержкой публикационной активности	6	22	10	8	3	7	9
Изучать учебный план	63	31	61	44	36	37	44

Так, большинство студентов КФУ и медицинского университета считают самой полезной функцией «Изучение учебного плана». А будущие инженеры КАИ и Энергетического университета предпочитают «Просматривать собственную посещаемость и успеваемость», этому отдают предпочтение и студенты СКФУ. Для большинства будущих архитекторов и строителей, как и для московских студентов-аграриев самой полезной функцией является «Обмен материалами». Функция «Просмотр собственной посещаемости и успеваемости» определилась в ранжировании на втором месте у обучающихся КФУ, КГМУ, КГАСА и СКФУ. Интересно, что в КФУ, при наличии самого большого количества студентов-гуманитариев из участвующих в исследовании вузов, вообще никто не выбрал функцию «Ведение блогов» как полезную. Возможно, это связано с высокой активностью студентов в социальных сетях.

По частоте использования в обучении различных информационных и технических систем цифровой образовательной среды ответы студентов разных университетов были очень близки по значению. Результаты, представленные в диаграмме (Рисунок 2), были получены по опросу в системе баллов от 0 до 2, где 0 – не использую, 1 – редко, 2 – использую постоянно.



Рисунок 2. Использование информационных и технических систем цифровой образовательной среды

Несомненно, у всех лидируют социальные сети. «Сайт вуза» и «Электронные образовательные ресурсы вуза» уступают им свои позиции. VR-тренажеры используют пока нечасто, но следует заметить, что студенты всех вузов примерно в равных значениях отметили их применение. Показатели по сторонним онлайн-курсам на открытых платформах в среднем значении получились достаточно высокие, хотя этот показатель был единственным, по которому данные по вузам различались. КФУ и медицинский университет больше используют внешние цифровые ресурсы.

Чтобы повысить эффективность использования социальных сетей в обучении, важно понять, какие из их функций предпочитают использовать студенты, и усилить их применение. Большее количество выборов приходится на «Поддержку отношений между участниками конференций, семинаров, летних школ» и «Просмотр в виртуальной учебной группе видео- и аудиоматериалов, интерактивные приложения».

Также нам важно было узнать, используются ли на офлайн-занятии цифровые устройства. Здесь полученные результаты были очевидны лишь с переменами в расстановке первого и второго места. Мультимедиа и использование компьютеров вуза – самые популярные в использовании цифровые устройства.

При оценке результатов эффективности электронного обучения в КФУ следует отметить, что разработчики образовательных программ делали самостоятельный выбор по вариантам реализации дисциплин с применением электронного обучения: полная замена часов или смешанный формат обучения, использование цифровых ресурсов КФУ или ресурсов других вузов, размещенных на открытых образовательных платформах.

Таблица 5. Использование цифровых образовательных ресурсов на площадке КФУ и на внешних площадках

<i>Возможности</i>	<i>% студ.</i>
Углубление знаний и умений по основным дисциплинам	42
Дополнительные знания и умения, дополнительные курсы	62
Возможность обучения у ведущих исследователей и практиков, в т. ч. международных	34 (55 % ИФМБ)
Оптимизация времени, удобный график обучения	59
Ничего не дает	7
Курсы мешают осваивать основную программу	12

Среди возможностей применения цифровых образовательных ресурсов студенты выделяют получение дополнительных знаний и умений (62 %), оптимизацию времени и удобный график обучения (59 %) (см. Таблицу 5). В целом более 80 % обучающихся выразили мнение в пользу такой формы обучения.

С информированностью студентов о реализации обучения с применением цифровых ресурсов, судя по опросу, у нас есть сложности. Студенты путают дисциплины, обязательные к такой реализации и дисциплины, где ЦОР применяется для сопровождения самостоятельной работы. Для успешного обучения важными элементами дизайна курса студенты выделили на первом месте Тестовый материал, также им важны Методические рекомендации к практическим и лекционным занятиям. Среди элементов Лекционного материала, способствующего повышению качества при самостоятельном изучении курса, обучающиеся приоритетно выделяют наличие краткого конспекта лекций, который содержит основные понятия

и определения, вопросы по усвоению материала и список актуальной литературы по теме для самостоятельной работы.

Среди трудностей, с которыми столкнулись студенты, на первом месте стоят технические, связанные с плохим качеством интернета, сбоями в связи, зависанием курсов (27 %). На втором месте – Тестовый материал («кривые» задания, с ошибками, плохое качество, много и т. д.).

В Таблице 6 представлено ранжирование трудностей, составленное по результатам анализа ответов на открытый вопрос.

Таблица 6. Трудности при использовании ЦОР

Причины	Формулировки
Не возникали	У 43 % студентов трудностей не возникало
Технические	Плохое качество интернета, сбой в связи, зависание курсов – 27 % Некоторые ненужные функции («подтвердить отправку», которая не заметна сразу, ввиду чего задание не отправляется)
Тесты	«Кривые», с ошибками, плохое качество, много и т. д
Задания	Слишком много заданий (биология), не было оповещений о закрытии заданий или их открытии (психология), большое количество однотипных заданий, с разной формулировкой в одном файле
Лекционный материал	Лекция написана сложным языком, так что приходится переводить ее со сложного русского на понятный русский, отсутствие гиперссылок на определения, ученых в тексте лекций (психология), отсутствие конспекта лекции
Личностные	Ничего не понял, лень, трудность в запоминании дедлайнов, постоянно нужно заходить в ЦОР, трудность связана со здоровьем – долгое сидение за компьютером ухудшает зрение, спина и шея затекают
Обратная связь	Нет обратной связи Ничего не понятно и не у кого спросить. Сложные задания

При анализе барьеров к прохождению курса мы определили, что студенты на первое место ставят большой объём заданий, далее – сложность их выполнения без объяснений преподавателя, на третьем – недостаточное количество лекционного материала для их выполнения. В целом 94 % студентов достаточно активны в использовании цифровых образовательных ресурсов.

Дискуссионные вопросы

В настоящее время проблема цифровизации образовательного процесса в вузе находится в активном дискуссионно-исследовательском поле. Проведенное нами исследование было направлено на выявление успешных цифровых решений, применяемых в университетском образовании, и факторов, тормозящих эти процессы. Удовлетворенность студентов онлайн-обучением авторы исследований связывают с несколькими факторами, такими как содержание курсов, пользовательский интерфейс, учебное сообщество и эффективность обучения (Wang, 2003). В настоящем исследовании обучающиеся были в целом удовлетворены онлайн-обучением. Хотя онлайн-обучение было единственным доступным решением во время пандемии COVID-19, удовлетворенность студентов и преподавателей имеет решающее значение для успешного и эффективного учебного процесса. Быстрый, неожиданный и «вынужденный» переход от очного к дистанционному обучению повлек за собой ряд проблем и ограничений, но и открыл новые возможности. Обучающимся и преподавателям пришлось быстро адаптироваться к дистанционному об-

учению. Необходимость создания новой учебной среды для преподавателей и студентов потребовала быстрого принятия решений, выбор и адаптацию технологий, чтобы оправдать не только ожидания учащихся, но и требования к качеству образования с учетом не простых социальных условий (Assunção Flores & Gago, 2020). Трудности такого обучения связывают с плохой инфраструктурой онлайн-обучения, неопытностью преподавателей, недостатком информации (ограничение электронных ресурсов и технического обеспечения для всех обучающихся) и сложная домашняя обстановка (Zhang et al., 2020). Кроме того, отмечается недостаточность поддержки и проблемы, связанные с компетентностью преподавателей в использовании цифровых форматов обучения (Huber & Helm, 2020). Мы также показали, что выбор платформ для онлайн-обучения в вузах не был простым. Самые популярные – Microsoft Teams и Zoom. Несмотря на то что все вузы применяют платформу цифровых образовательных ресурсов Moodle, используется она не так активно, как предполагалось. Как мы выяснили в дальнейшем, это связано с низким уровнем цифровой грамотности студентов и преподавателей, а значит, студенты и преподаватели не знают всех возможностей этой системы. Взаимодействие и технологии были самыми большими проблемами, о которых сообщали обучающиеся в нашем опросе, наряду с недостаточной совместной с преподавателем деятельностью во время онлайн-обучения. Как показывает наш опрос, университеты, в которых существовали программы дистанционного обучения до появления пандемии COVID-19, легче справились с таким переходом, поскольку успешность перехода определялась в итоге подходами, методами и инструментами преподавания. Мы можем констатировать, что студентам удобно и нравится обучаться в онлайн-формате. Организация по обмену опытом среди университетов будет, несомненно, ценна для дальнейшего совершенствования цифровизации учебного процесса в вузе.

Для информированного и продуктивного онлайн-обучения важно больше узнать о его потенциале и использовании, важно выйти за рамки экстренных онлайн-практик и развивать качественное онлайн-преподавание и обучение, которые являются результатом тщательной разработки и планирования обучения. Сегодня важно понимать, что экстренное дистанционное обучение представляет собой временный переход обучения в альтернативный режим, использование полностью удаленных учебных решений для обучения или образования, которые в противном случае проводились бы очно или в виде смешанных или гибридных курсов и которые вернутся к этому формату после того, как кризис или чрезвычайная ситуация закончатся. Основная цель в этих обстоятельствах состоит не в том, чтобы воссоздать надежную образовательную экосистему, а в том, чтобы предоставить временный доступ к обучению и учебной поддержке таким образом, чтобы можно было быстро настроить и обеспечить доступность всем участникам образовательного процесса – это отмечают и другие исследователи (Carrillo & Flores, 2020).

Однако электронное обучение оказало на характер образования меньшее влияние, чем предполагалось, и связано это прежде всего с тем, что у многих представителей образовательного сообщества существуют опасения по поводу того, действительно ли электронное обучение улучшит обучение, в частности, в какой степени обучение, основанное на знаниях, действительно эффективнее, чем альтернативные подходы к образованию (Duvivier, 2019). Защитники университета в его физической форме утверждали, что онлайн-обучение не может воспроизвести все, что имеет ценность в очном обучении, в числе аргументов – «необходимость иметь практический опыт работы с дефицитным и дорогим оборудованием», «ценность прямого взаимодействия с ведущими учеными», «преимущества

общения со сверстниками в академическом пространстве университета» (Ellis & Goodyear, 2016).

Наш опрос также показал, что в «прикладных» университетах больше студентов не удовлетворены онлайн-обучением, чем в «классических». Из бесед с преподавателями и студентами этих вузов мы выяснили причины таких ответов. Во-первых, это сильные традиции вузов в классических подходах к организации процесса обучения и в связи с этим позиция преподавателей: обеспечить качество обучения можно только через офлайн-формат. Во-вторых, низкий уровень цифровой грамотности преподавателей вузов, что мешает им в полной мере использовать онлайн-форматы. И в-третьих, малое количество цифровых ресурсов, к разработке которых в этих вузах приступили лишь недавно.

Оценка эффективности онлайн- и офлайн-обучения остается сложной задачей. Хотя в литературе по электронному обучению содержатся надежды, что электронное обучение будет не менее эффективным, чем традиционные методы обучения или преподавания, тем не менее существует очень мало данных, демонстрирующих, что электронное обучение улучшает образование, а его результаты не позволяют сделать однозначные выводы (Bartley & Golek, 2004; Pei & Wu, 2019).

Существует девять факторов, которые влияют на качество обучения в электронной среде, каждый из которых имеет множество вариантов: модальность, темп, соотношение студентов и преподавателей, педагогика, роль инструктора в сети, роль студента в сети, синхронность онлайн-общения, роль онлайн-оценок и источник обратной связи (Means Bakia, & Murphy, 2014). Исследование типов взаимодействия, которые включают в себя *студент-контент*, *студент-студент* и *студент-преподаватель*, является одним из наиболее перспективных в области онлайн-обучения. Наличие каждого из этих типов взаимодействия при осмысленной интеграции улучшает результаты обучения. Наш опрос показал, что у обучающихся среди всех информационных и технических систем цифровой образовательной среды по частоте использования лидируют социальные сети. Чтобы повысить эффективность использования социальных сетей в обучении, важно понять, какие из функций предпочитают использовать студенты. Такой подход признает обучение как социальный и познавательный процесс, а не только как передачу информации (Bernard et al., 2009). Ограничениями настоящего исследования был самоотчет студентов. Учитывая, что анкеты заполнялись онлайн, при заполнении анкеты студенты могли быть недостаточно сосредоточены. Возможно, для получения более полной картины удовлетворенностью онлайн-обучением в дальнейшем необходимо провести опрос преподавателей.

Учебные заведения могут помочь в мониторинге и поддержке качественного образования, разработав четкую и прозрачную политику в области образования/обучения, что отмечается и в зарубежной литературе (Whalley, 2019; Whalley et al., 2021). В основе такой политики лежит педагогика, и вузам необходимо постоянное профессиональное развитие. Для достижения эффективности цифровой образовательной среды университета необходим комплексный подход для удовлетворения информационных потребностей субъектов образования, поддержания их мотивации, условий всестороннего развития индивидуально-личностных особенностей обучающихся, условий, при которых студенты будут ощущать себя равноправными партнерами образовательного процесса (Margolis, 2018; Sorokova, Odintsova, & Radchikova, 2021).

Заключение

Таким образом, с позиции студентов можно выделить наиболее успешные цифровые решения, применяемые в университетском образовании на данном этапе:

- использование платформ и систем, позволяющих активно взаимодействовать в образовательном поле, таких как Zoom, Microsoft Teams и WhatsApp;
- применение средств коммуникации, таких как «обмен файлами», «чат» и «видеосервисы»;
- применение средств увеличения производительности при онлайн-обучении, таких как «Поиск внутри курса», «Работа в автономном режиме и возможность синхронизации» и «Календарь и оценка успехов»;
- применение средства организации и поддержки студентов при онлайн-обучении «Работа в группе»;
- использование функций личного кабинета студента, таких как «Изучение учебного плана», «Просмотр собственной посещаемости и успеваемости», «Обмен материалами»;
- использование в обучении различных информационных и технических систем цифровой образовательной среды, таких как социальные сети, «Сайт вуза» и «Электронные образовательные ресурсы вуза»;
- использование функций социальных сетей, таких как «Поддержка отношений между участниками конференций, семинаров, летних школ» и «Просмотр в виртуальной учебной группе видео и аудиоматериалов, интерактивные приложения».

К факторам, тормозящим процессы цифровизации в образовании, можно отнести:

- недостаточный уровень цифровой грамотности как преподавателя, так и студента;
- недостаточное использование системы Moodle, которую считают наиболее перспективной;
- недостаточная работа с использованием личных кабинетов студентов.

Список литературы

- Бурняшов, Б. А. «Цифровой семестр 2020» в вузах России и ФРГ: сравнительный анализ // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2020. – Т. 16. – №. 2. – С. 460-470.
- Кущева, Н. Б., Терехова, В. И. Современная цифровая образовательная среда в высшем образовании России // Проблемы современной экономики. – 2018. – №. 1 (65). – С. 191-194.
- Марголис, А. А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – №. 3. – С. 5–19.
- Налётова, Н. Ю. Цифровизация образования: «за» и «против», текущие и имманентные проблемы // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – №. 1. – С. 43-47.
- Сорокова, М. Г., Одинцова, М. А., Радчикова, Н. П. Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – №. 2. – С. 52-65. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260205>
- Assunção Flores M., Gago M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses // Journal of Education for Teaching. – 2020. – Vol. 46. – No. 4. – Pp. 507-516.
- Bartley, S. J., Golek, J. H. Evaluating the cost effectiveness of online and face-to-face instruction // Journal of Educational Technology & Society. – 2004. – Vol. 7. – No4. – Pp. 167-175.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., Bethel, E. C. A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education // Review of Educational research. – 2009. – Vol. 79. – No. 3. – Pp. 1243-1289.
- Bhagat, S., Kim, D. J. Higher education amidst COVID-19: Challenges and silver lining // Information Systems Management. – 2020. – Vol. 37. – No. 4. – Pp. 366-371.

- Carrillo, C., Flores, M. A. COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices // *European Journal of Teacher Education*. – 2020. – Vol. 43. – No. 4. – Pp. 466-487.
- Černá, M. ICT in teacher education: Extending opportunities for professional learning. – Univerzita Pardubice, 2005.
- Dostál, J., Klement, M., Serafin, Č. Activating resources and its use in e-learning // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 106. – Pp. 317-327.
- Dudeny, G., Hockly, N. How to teach English with technology. – Pearson Longman, 2007. – 196 p.
- Duvivier R. J. How to 'future-proof' the use of space in universities by integrating new digital technologies // *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. – 2019. – Vol. 23. – No. 1. – Pp. 18-23.
- Ellis, R. A., Goodyear, P. Models of learning space: Integrating research on space, place and learning in higher education // *Review of Education*. – 2016. – Vol. 4. – No. 2. – Pp. 149-191.
- Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education // *The internet and higher education*. – 1999. – Vol. 2. – No. 2-3. – Pp. 87-105.
- González-Pueyo, I. (ed.). Teaching academic and professional English online. – Peter Lang, 2009.
- Houlden, S., Veletsianos, G. The problem with flexible learning: Neoliberalism, freedom, and learner subjectivities // *Learning, Media and Technology*. – 2021. – Vol. 46. – No. 2. – Pp. 144-155.
- Hubackova, S. History and perspectives of e-learning // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 191. – Pp. 1187-1190.
- Huber, S. G., Helm C. COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. – 2020. – Vol. 32. – Pp. 237-270.
- Kučírková, L., Kučera, P., Vydrová, H. V. English for specific purposes e-learning experimental research // *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. – 2014. – Vol. 7. – No. 3-4. – Pp. 80-86.
- Matthews, A., McLinden, M., Greenway, C. Rising to the pedagogical challenges of the Fourth Industrial Age in the university of the future: an integrated model of scholarship // *Higher Education Pedagogies*. – 2021. – Vol. 6. – No. 1. – Pp. 1-21.
- Means, B., Bakia, M., Murphy, R. Learning online: What research tells us about whether, when and how. – London: Routledge, 2014. – 232 p.
- Nevima, J. The recommendations for e-learning towards increasing of effectiveness in LMS Moodle // *Proceedings of the 9th International Conference on Efficiency and Responsibility in Education*. – 2012. – Pp. 425-433.
- Pei, L., Wu, H. Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis // *Medical Education Online*. – 2019. – Vol. 24. – No. 1. DOI: 10.1080/10872981.2019.1666538
- Richards, J. C. Key issues in language teaching. – Cambridge University Press, 2015. – 848 p.
- Rodgers, A. J. Embedding equity in the design and implementation of digital courseware // *The Magazine of Higher Learning*. – 2022. – Vol. 54. – No 4. – Pp. 18-22.
- Vitoria, L., Mislinawati, M., Nurmasiyah, N. Students' perceptions on the implementation of e-learning: Helpful or unhelpful? // *J. Phys.: Conf. Ser.* – 2018. – Vol. 1088. – P. 012058.
- Wang, Y. S. Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems // *Inf. Manag.* – 2003. – Vol. 41. – No. 1. – Pp. 75–86.
- Whalley, B., France, D., Park, J., Mauchline, A., Welsh, K. Towards flexible personalized learning and the future educational system in the fourth industrial revolution in the wake of Covid-19 // *Higher Education Pedagogies*. – 2021. – Vol. 6. – No. 1. – Pp. 79-99.
- Whalley, W. B. Towards institutional 'quality education' policies in higher education: A schema for their implementation // *Quality in Higher Education*. – 2019. – Vol. 25. – Pp. 340-358.
- Zhang, W., Wang Y., Yang L., Wang C. H. Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak // *Journal of Risk and Financial Management*. – 2020. – Vol. 13. – No. 3. – P. 55. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

References

- Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516.
- Bartley, S. J., & Golek, J. H. (2004). Evaluating the cost effectiveness of online and face-to-face instruction. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(4), 167-175.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289.
- Bhagat S., Kim D. J. (2020) Higher Education Amidst COVID-19: Challenges and Silver Lining. *Information Systems Management*, 37(4), 366–371.
- Burnyashov, B. A. (2020). "Digital Semester 2020" in universities of Russia and Germany: Comparative analysis. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie – Modern Information Technologies and IT-Education* 16(2), 460-470. <https://doi.org/10.25559/SITITO.16.202002.460-470>
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- Černá, M. (2005). *ICT in teacher education: Extending opportunities for professional learning*. Univerzita Pardubice.
- Dostál, J., Klement, M., & Serafin, Č. (2013). Activating resources and its use in e-learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 317-327.
- Dudeny, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Pearson Longman.
- Duvivier, R. J. (2019). How to 'future-proof' the use of space in universities by integrating new digital technologies. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 23(1), 18-23.
- Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2016). Models of learning space: Integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, 4(2), 149-191.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- González-Pueyo, I. (Ed.). (2009). *Teaching academic and professional English online*. Peter Lang.
- Houlden, S., & Veletsianos, G. (2021). The problem with flexible learning: Neoliberalism, freedom, and learner subjectivities. *Learning, Media and Technology*, 46(2), 144-155.
- Hubackova, S. (2015). History and perspectives of e-learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1187-1190.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270.
- Kučírková, L., Kučera, P., & Vydrová, H. V. (2014). English for specific purposes e-learning experimental research. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(3-4), 80-86.
- Kushcheva, N. B., & Terekhova, V. I. (2018). Modern digital educational environment in higher education in Russia. *Problemy sovremennoj ekonomiki – Problems of Modern Economics*, 65(1), 191-194.
- Margolis, A. A. (2018). What kind of blending makes blended learning? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 23(3), 5-19.
- Matthews, A., McLinden, M., & Greenway, C. (2021). Rising to the pedagogical challenges of the Fourth Industrial Age in the university of the future: An integrated model of scholarship. *Higher Education Pedagogies*, 6(1), 1-21.
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. London: Routledge.
- Naletova, N. Yu. (2020). Digitalization of education: pros and cons, current and immanent problems. *Pedagogika – Pedagogika*, 84(1), 43-47.
- Nevima, J. (2012). The recommendations for e-learning towards increasing of effectiveness in LMS Moodle. In *Proceedings of the 9th International Conference on Efficiency and Responsibility in Education* (pp. 425-433).

- Pei, L., & Wu, H. (2019). Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis. *Medical education online*, 24(1), 1666538. doi: 10.1080/10872981.2019.1666538
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rodgers, A. J. (2022). Embedding equity in the design and implementation of digital courseware. *The Magazine of Higher Learning*, 54(4), 18-22.
- Sorokova, M. G., Odintsova, M. A. & Radchikova, N. P. (2021). Scale for Assessing University Digital Educational Environment (AUDEE Scale). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education* 26(2), 52-65. doi:10.17759/pse.2021260205
- Vitoria, L., Mislinawati, M., & Nurmasiyah, N. (2018, September). Students' perceptions on the implementation of e-learning: Helpful or unhelpful?. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1088, No. 1, p. 012058). IOP Publishing.
- Wang, Y. S. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information & Management*, 41(1), 75-86.
- Whalley, B., France, D., Park, J., Mauchline, A., & Welsh, K. (2021). Towards flexible personalized learning and the future educational system in the fourth industrial revolution in the wake of Covid-19. *Higher Education Pedagogies*, 6(1), 79-99.
- Whalley, W. B. (2019). Towards institutional 'quality education' policies in higher education: a schema for their implementation. *Quality in Higher Education*, 25(3), 340-358.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

УДК 37.032

Личностные детерминанты селфизма у юношей и девушек

Альбина Р. Дроздикова-Зарипова¹, Надежда Ю. Костюнина²,
Лилия А. Латыпова³, Анастасия О. Лучинина⁴, Алексей П. Золотых⁵

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
E-mail: bina1976@rambler.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0354-8090>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
E-mail: nu_kost@mail.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7282-4418>

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
E-mail: melilek@yandex.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5566-1039>

⁴ Вятский государственный университет, Киров, Россия
E-mail: a8210@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0022-957X>

⁵ Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия
E-mail: aspirant-81@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4452-4511>

DOI: 10.26907/esd.17.3.17

EDN: AILPKV

Дата поступления: 1 марта 2022; Дата принятия в печать: 1 июля 2022

Аннотация

Современная молодежь живет в динамично меняющемся мире, в условиях постоянных изменений в сфере общественной жизни и, особенно в личном плане, в ситуациях резкой смены привычных стереотипов. Специфика возрастных аспектов и психологических особенностей в юношеском возрасте способствует расширению круга аддиктов. Именно стремление самоутвердиться, больше познать себя, формирование мировоззренческих и нравственных убеждений иногда способствуют утрате чувства безопасности, возникновению страха перед действительностью, искажению представлений образа «Я». Увлечение селфи среди молодежи приобрело характер «глобальной катастрофы». Сегодня сложно найти молодого человека, который не фотографировал бы самого себя и не размещал бы фотографии в различных социальных сетях, чатах. И молодому человеку очень важно получить обратную связь от друзей, увидевших публикацию. В связи с этим в науке актуализируются вопросы изучения психологических характеристик лиц, страдающих различными формами аддиктивных расстройств, так как именно наличие зависимости обусловлено характерными особенностями личности и сопутствующими негативными эмоциями (безответственностью, неуверенностью, тревожностью), ее окружением и взаимодействием с людьми. Вместе с тем в научной литературе практически не представлено научных работ по изучению характерных особенностей личности, склонной к селфизму, большинство работ носит лишь косвенный, фрагментарный характер.

В данной статье авторами проанализированы различные подходы, этиология, механизмы, симптомы развития и факторы риска формирования селфи-зависимости у старшеклассни-

ков, представлены результаты изучения личностных детерминант юношей и девушек, склонных к селфизму.

Целью исследования является изучение личностных особенностей юношей и девушек, склонных к зависимости от селфи.

Методы исследования. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, сравнение и обобщение опыта; эмпирические: эксперимент, тестирование, опросно-диагностические методы, наблюдение; методы обработки данных: количественный и качественный анализ.

В исследовании был использован диагностический инструментарий с учетом компонентов структуры антиаддиктивной установки к селфи, определяющих личностные детерминанты проявления селфизма.

В эксперименте приняло участие 172 учащихся общеобразовательных школ Республики Татарстан (Россия), из которых девушек – 93, юношей – 79. Возраст испытуемых – 16-18 лет.

В результате проведенного исследования выявлено, что 37,2 % респондентов имеют признаки зависимо-го от селфи поведения, при этом девушки наиболее склонны к аддиктивному поведению. Гендерные различия у потенциальных аддиктов в проявлении склонности к селфизму обнаружены в оценке осмысленности жизни, удовлетворенности своими личностными характеристиками, самоуважении, самооценке, в уровне знаний о селфи-зависимости.

Результаты исследования, авторские методики на выявление уровня сформированности селфи-зависимости и подбор диагностического инструментария для изучения антиаддиктивной установки могут быть успешно использованы в практике коррекционно-профилактической работы педагогов и психологов общеобразовательных и социальных учреждений.

Ключевые слова: зависимость, зависимое поведение, селфизм, детерминанты, юношество.

Personal Determinants of Selfie Addiction in High-School Students

Albina R. Drozdikova-Zaripova¹, Nadezhda Yu. Kostyunina²,
Liliia A. Latypova³, Anastasiya O. Luchinina⁴, Aleksei P. Zolotykh⁵

¹ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: bina1976@rambler.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0354-8090>

² Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: nu_kost@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7282-4418>

³ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: melilek@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5566-1039>

⁴ Vyatka State University, Kirov, Russia

E-mail: a8210@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0022-957X>

⁵ Tyumen State University, Tyumen, Russia

E-mail: aspirant-81@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4452-4511>

DOI: 10.26907/esd.17.3.17

EDN: AILPKV

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 July 2022

Abstract

Modern young people live in the dynamically changing world, in conditions of constant changes in the sphere of public life and, especially in personal terms and the sharp change of habitual stereotypes. The specificity of age aspects and psychological characteristics in adolescence contributes to the expansion of the number of addicts. It is the desire to assert oneself, to know oneself more, the formation of worldview and moral convictions that sometimes contribute to the loss of a sense of security, the emergence of fear of reality, and the distortion of ideas about the image of the "selfness". Selfie craze among young people has become a "global catastrophe". Today it is hard to find young people who would not take pictures of themselves and would not post photos on various social networks, chats. And it is crucial for a young person to receive feedback from their friends who have seen the post. In this regard, the issues of studying the psychological characteristics of persons suffering from various forms of addictive disorders are gaining relevance in science, since the presence of addiction is due to the personality characteristics and the accompanying negative emotions (irresponsibility, uncertainty, anxiety), its environment and interaction with people. At the same time, there are almost no scientific papers on the study of personality characteristics prone to selfie addiction; most of the works are only of indirect, fragmentary nature.

The authors of the current paper analyzed various approaches, etiology, mechanisms, symptoms of development and risk factors for the formation of selfie addiction in high school students, and presented the results of a study of the personal determinants of high-school boys' and girls' selfie addiction.

The purpose of the research is to study the personal characteristics of children's prone to selfie addiction.

Research methods: theoretical methods, including theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, comparison and generalization of experience; empirical methods (experiment, testing, questioning and diagnostic methods, observation); data processing methods (quantitative and qualitative analysis).

The diagnostic tools were chosen taking into account the components of the structure of the anti-addictive attitude to the emergence of selfie addiction, which determine the personal determinants of the manifestation of selfie addiction.

The study involved 172 students (aged 16-18) of secondary schools of the Republic of Tatarstan (Russia), of which 93 were girls and 79 were boys. As a result of the study, it was revealed that 37.2% of respondents have signs of selfie addiction, while girls are most prone to addictive behavior. Gender differences in potential addicts in the manifestation of a tendency to selfie addiction were found in the assessment of the meaningfulness of life, satisfaction with their personal characteristics, self-esteem, and the level of knowledge about self-dependence.

The results of the study, the author's methods for identifying the level of formation of selfie addiction and the selection of diagnostic tools for studying the anti-addictive attitude to the emergence of selfie addiction can be successfully used in the practice of correctional and preventive work of teachers and psychologists of educational and social institutions.

Keywords: addiction, addictive behavior, selfie addiction, determinants, young people.

Введение

1.1. Актуальность проблемы

Сегодня мировое сообщество может наблюдать рост различных девиантных проявлений среди молодежи, аддиктивного поведения в частности. Появляются новые увлечения молодежи, которые перерастают в зависимость, например в зависимость от селфи. Россия находится среди стран, которые лидируют по количеству смертей среди молодежи, полученных во время селфи. Результаты исследований, опубликованные в журнале *Journal of Family Medicine and Primary Care*, подтверждают данные факты. Юношество – это возраст, которому свойственны склонность к риску, поиск признания, одобрения социума, элементы экспериментирования, самопознания (Balandina, 2018).

Ярко выраженное постоянное и непрерывное самолюбование и самопрезентация личности – один из самых актуальных вопросов психологии личности юношей и девушек. Популярные Интернет-платформы ежедневно демонстрируют различные аспекты жизнедеятельности молодежи, включая приватные моменты.

Такие популярные площадки, как YouTube, «ВКонтакте», Telegram и «Одноклассники», по праву можно считать «социальным отражением» виртуального общения. Селфи – простая и доступная форма самопрезентации, которая позволяет быстро включить себя в мировой поток информации. Важная особенность увлечения селфи – простота и доступность в поиске и просмотре фотографий, их копировании и онлайн оценке. Личность, которая выставляет свои фотографии на публичное обозрение в Сети, нередко приобретает виктимность, то есть становится «жертвой» обстоятельств или преступлений. Несомненно, сегодня зависимость от селфи стала глобальным и катастрофическим явлением, которым заинтересовались не только социологи, но и психологи, психотерапевты, превентологи, выводы которых мы отразим в п. 1.2.

1.2. Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

Анализируя зарубежные и отечественные психолого-педагогические труды ученых, мы можем констатировать, что имеется достаточно широкий круг работ, посвященных феномену «селфи-зависимость».

С 2012 года исследовательская лаборатория под руководством Льва Мановича (Инициатива по изучению программного обеспечения, softwarestudies.com) использовала вычислительные методы и методы визуализации данных для анализа большого количества фотографий в Instagram и разработала проект Selfiecity (selfiecity.net). В рамках этого проекта проводилась произвольная выборка изображений из социальных сетей, где исследователи сосредоточились только на одном жанре – селфи. Проект рассматривает социальные средства массовой информации как средство добровольного межличностного общения и изучает визуальный компонент такого общения. Авторы считают, что не существует единой интерпретации феномена селфи. Они пытаются раскрыть сложности, присущие пониманию селфи и как продукта развития цифрового изображения, и как социального явления, которое может выполнять различные функции (индивидуальное самовыражение, общение и др.) (Tifentale & Manovich, 2015).

Селфи (англ. selfie от «self» – сам, себя, также встречаются названия «себяшка», «самострел») – разновидность автопортрета, заключающаяся в запечатлении самого себя на фотокамеру; своеобразный автопортрет; популярный жанр мобильной фотографии; форма нарциссизма. Ученые интерпретируют это как интернет-самообожание, самовлюбленность или сетевое извращение, нарциссизм (Nagornova, 2018).

К. Ролингз (Rawlings, 2013) выделяет основные атрибуты селфи и его мгновенное распространение через Instagram или аналогичные социальные сети, а также соответствующие метаданные: генерируемые автоматически, такие как геотеги, добавляемые пользователем, такие как хештеги, или появляющиеся впоследствии, такие как комментарии, «лайки» и дальнейший обмен другими пользователями. Сам смысл существования селфи заключается в том, чтобы поделиться им в социальных сетях. Он создан не для личного потребления и размышления создателя. Делясь своими селфи, пользователи Instagram создают свою идентичность и одновременно выражают свою принадлежность к определенному сообществу. Таким образом, реализация себя – это одновременно и частный акт, и общественная деятельность.

В исследовании Ватс (Vats, 2015) говорится, что точных данных нет, но, по мнению экспертов, примерно 40 или более процентов подростков, молодежи и взрослого населения в развитых странах страдают от синдрома селфи в легкой или тяжелой степени. Широкая доступность смартфонов, Wi-Fi и пакетов данных по всему миру усугубила этот сценарий.

Синдром селфи, констатирует Ватс (Vats, 2015), имеет достаточно широкий диапазон нервных-психических расстройств: стресс, нарциссизм, обсессивно-компульсивные и маниакальные проявления. Увлечения селфи могут привести к психологической зависимости, психическим заболеваниям и суициду. Этот синдром характеризуется тем, что большую часть времени люди проводят в социальных сетях.

По мнению Нагалинам (Nagalingam, Arumugam, & Preethy, 2019), селфи – это автопортрет, сделанный для того, чтобы продемонстрировать гордость собственной внешностью. Если селфи делают постоянно, в огромном количестве и с тщетными попытками прекратить этот процесс, то можно говорить о «селфи-зависимости».

Существует неконтролируемая тяга к селфи, которая существенно влияет на изменение образа жизни подростков. Так, в ноябре 2015 г. и феврале 2016 г. группой ученых (Nagalingam et al., 2019) было проведено исследование среди подростков с целью оценить распространенность и факторы риска зависимости от селфи. Всего было опрошено 766 студентов колледжей, 53 % из которых – мужчины, средний возраст которых – 19 лет. В рамках исследования была разработана анкета для выявления моделей селфи-зависимости, а также факторов, связанных с зависимостью от селфи. Зависимость от селфи оценивалась с помощью анкеты по шкале Ликерта. Было выявлено, что целью селфи было провести время (46 %), полюбоваться собой (14,5 %), опубликовать в социальных сетях (23,7 %). Среди участников исследования 87 % имели привычку регулярно делать селфи с помощью мобильного телефона, а количество селфи в минуту варьировалось от 2 до 10 в минуту. Распространенность селфи-зависимости среди подростков в данном исследовании была умеренно высокой, поэтому, по мнению авторов, необходимо принять меры для информирования населения в целом о факторах риска и его последствиях.

Исследования показывают, что люди с признаками агрессии имеют зависимость от смартфонов. М. Ким и др. (Kim et al., 2015) констатируют, что на склонность к зависимости от смартфона влияют психосоциальные факторы, такие как депрессия и агрессия.

Изучая селфи-зависимость, ученые АПА (Американская психиатрическая ассоциация) официально зарегистрировали факт того, что чрезмерная увлеченность селфи есть психическое заболевание, ОКР или обсессивно-компульсивное расстройство. Человек, имеющий такие симптомы, как компульсивные поступки и навязчивые проверки собственных действий, постоянно фотографирует себя и презентует снимки в Сети. Психиатры объяснили причины такого поведения тем, что у личности отсутствует самоуважение и, чтобы компенсировать недостаток положительных эмоций и получить социальное одобрение («лайки»), человек совершает подобные действия.

Так, мы можем говорить о новой психической патологии, когда селфи для молодого человека становится не только чрезмерным увлечением, но и смыслом жизнедеятельности (Pinoy, 2014).

АПА выделяет три стадии данного психического заболевания, которому дали название «селфит»:

– Пограничная стадия – желание человека делать селфи (не менее трех фотографий в день), но не публиковать их в социальных сетях, а просто любоваться ими.

– Острая стадия – желание делать селфи (не менее трех фотографий в день) с обязательной публикацией фотографий в социальных сетях.

– Хроническая стадия – постоянная, более 6 раз в день, потребность делать фотоснимки самого себя и публиковать их в Интернет-сети в ожидании одобрения, погоня за рейтингами, коллекционирование «лайков» (Pinoy, 2014; Wortham, 2013).

По мнению нейробиолога Дж. Килнер (Kilner, 2015), постоянно растущая потребность человечества в селфи связана с тем, что человек недостаточно глубоко знает себя. Также автор считает, что селфи есть способ исследования самого себя, который позволяет людям «изменить внешний облик», исправить недостатки этого внешнего облика через призму собственного восприятия.

Американский психолог Н. Дж. Вейд (Wade, 2014) объясняет увлечённость селфи сформированным стереотипом поведения, уточняя, что селфизм не является болезнью или аддикцией.

По мнению психолога К. Мартынова (Martynov, 2014), селфизм – это не только стимул трансформации, сближение с медийным социумом, но и инструмент возможного стирания неповторимости и «превращения в товар» пользователей Сети.

Ученый А. В. Лобанова (Lobanova, 2016) считает, что чрезмерная увлечённость селфи непременно перерастает в аддикцию, что приводит к внутрисемейным конфликтам, проблемам в профессиональной сфере и негативно отражается на развитии личности молодого человека.

Основными маркерами селфизма авторы И. К. Сосин, Е. Ю. Гончарова, Ю. Ф. Чуев (Sosin, Goncharova & Chuyev, 2015) считают убежденность в собственной уникальности и неповторимости, сильная потребность в восхищении, демонстративное и манипулятивное поведение в межличностных отношениях, низкий эмоциональный интеллект, зависть к достижениям сверстников, дерзкое, вызывающее и заносчивое поведение, ощущение эйфории при непреодолимом желании обновлять селфи-образы.

О.И. Одарущенко (Odarushchenko, 2016) утверждает, что селфи есть модное увлечение подростков и молодежи с использованием телефонов и фотографирование самого себя для того, чтобы набрать миллионы просмотров и максимальное количество лайков при размещении фотопродукции. Автор акцентирует внимание на том, что проблема кроется не в зависимости от телефона, а во внутренней неконгруэнтности личности.

Необходимо рассмотреть и другие точки зрения ученых, которые относятся к селфизму менее негативно. По мнению Б. Худ (Hood, 2013), жизнь современного молодого человека тесно связана с техническими достижениями настолько, что человек не может обходиться без телефона, смартфона и гаджеты являются неотъемлемым атрибутом и суррогатным продолжением человеческого тела.

Обычно желание делать селфи не несет отрицательных последствий для окружающих людей и для самого человека, делающего фото, считает А. Е. Карасева (Karaseva, 2018); это, скорее всего, желание привлечь внимание к себе, выражение чувства восхищения собой и любви к собственному «Я». Человек – существо социальное, и для него очень важно вызвать симпатию у других людей и быть признанным в обществе. Отметим некоторые позитивные факторы увлеченности селфи:

- познание и принятие собственной личности, а оно возникает тогда, когда молодой человек задает себе вопросы: «кто Я?», «каков Я?», «какие Я имею отрицательные и положительные качества?»;
- способ знакомства и обретения друзей;
- мир собственных открытий и сохранение панорамы жизненных событий;
- проявление эмпатии и оказание помощи незнакомым людям (выражение чувства одобрения и признательности, поддержки и сочувствия).

Эти наблюдения синтезируются в теории Дж. Килнер (Kilner, 2015), который констатирует: посредством самопрезентации молодой человек может видоизменять свой образ, а себя выставлять на обозрение другим людям таким, каким он хочет видеть себя в идеале: симпатичным, веселым, красивым.

О. И. Одарущенко (Odarushchenko, 2016) отмечает три установки, наличие которых у молодых людей влияет на склонность к зависимости от селфи:

– я не могу жить настоящим, то есть личность пытается изменить реальный образ фотографии с помощью различных фотоэффектов;

– я хочу представить себя более значительным, личность пытается привлечь внимание к себе;

– я открыт для социума, то есть личность оказывает знаки внимания.

С. Н. Дьячковская (Dyachkovskaya, 2017) раскрывает причины данной аддикции: неудовлетворенность физическими данными, наличие химической или нехимической зависимости, неуверенность в себе и заниженная самооценка, невроз навязчивых состояний.

При изучении гендерного аспекта увлеченности селфи зарубежные и отечественные исследователи констатируют, что лица женского пола более подвержены селфизму, однако имеются исследования, которые не находят достоверных различий между представителями разных полов. Проанализируем данное положение. М. М. Долчини (Dolcini, 2014) отмечает, что молодые люди, увлекаясь модными тенденциями, побуждают себя к самопрезентации через селфи, видоизменяя облик на фотографиях, причем такая мотивация свойственна чаще девушкам. И. В. Челышева (Chelysheva, 2018) отмечает, что молодые люди (не отмечает различий по гендеру) часто испытывают недостатки в «живом» общении. Они используют селфи как механизм самопрезентации, который помогает человеку выразить себя, привлечь внимание, обозначить присутствие в обществе, продемонстрировать личные успехи и тем самым получить одобрение, положительную оценку в социуме и обрести уверенность в себе.

По мнению Л. Л. Пучковой (Puchkova, 2018), девушки, которые часто делают селфи, имеют низкую степень эмоционального принятия собственного тела. При этом они используют инструментальные высказывания в отношении физических характеристик, относящихся к внешности (например, «красивая», «привлекательная»). Юношам, наоборот, присуще адекватное восприятие собственного тела и его позитивное принятие.

Д. В. Погонцева (Pogontseva, 2013) доказала, что и мужчины, и женщины в процессе создания изображения в иллюзорном пространстве Сети искажают информацию о себе с целью совершенствования собственного образа. Причём мужчины гораздо чаще искажают информацию о себе, а женщины становятся объектами исследований «жертв моды», посвященных телесному «стремлению к совершенству».

В п. 1.2. коллективной монографии описываются результаты опроса среди девочек-подростков: 65 % сказали, что селфи в социальных сетях придают им уверенности в себе, 40 % заявили, что социальные сети помогают им показать себя миру в лучшем свете. Обычно «селфизму» подвержены подростки и юноши, которым не хватает позитива и общения в реальной жизни (Nagornova, 2018).

Таким образом, исследователи отмечают необходимость выявления психологического портрета молодых людей из группы риска – потенциальных аддиктов по селфи-зависимости. Учет гендерного аспекта позволит максимально эффективно осуществлять превентивные меры по предотвращению селфи-зависимости. Одно из направлений по профилактике селфи-зависимости связано с формированием антиаддиктивной установки к возникновению селфи-зависимости. Компоненты антиаддиктивной установки к возникновению селфи-зависимости отражают детерминанты проявления селфи-зависимости.

Рассмотрим компоненты антиаддиктивной установки к формированию селфи-зависимости:

- когнитивный компонент для определения знаний в области данной зависимости, ее специфики и последствий;
- ценностно-мотивационный компонент для характеристики представления о системе значимых ценностей, определяющих наиболее общие ориентиры жизнедеятельности юношей и девушек, потребностей в общении и одобрении;
- эмоциональный компонент для выявления характерной эмоциональной реакции молодых людей на собственные фотографии, наличия тревожности и страха самовыражения, страха несоответствия окружающим;
- отношенческий компонент для определения способности создавать и поддерживать взаимодействие и сотрудничество с другими людьми, принимать себя и других, проявлять самоуважение;
- деятельностно-рефлексивный компонент для раскрытия способности к самоанализу, реагирования на неприятные ситуации, наличия устойчивой и позитивной самооценки, уверенности в себе (Drozdikova-Zaripova & Sharipova, 2016).

1.3. Цель и задачи исследования

Цель – изучение личностных особенностей юношей и девушек, склонных к селфи-зависимости.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать сущность понятия «селфи-зависимость», его механизмы и причины возникновения.
2. Обосновать гендерный характер зависимости от селфи.
3. Рассмотреть распространенность феномена склонности к зависимости от селфи на примере учащихся общеобразовательных школ Республики Татарстан (Россия).
4. Выявить личностные особенности старшекласниц и старшекласников из группы риска – потенциальных аддиктов по селфи-зависимости и из группы не имеющих склонности к зависимости от селфи.
5. Определить системообразующие показатели-предикторы селфи-зависимости у современных молодых людей.

Методология исследования

2.1. Методы и методики исследования

Для реализации исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов: 1) теоретические (теоретический анализ психолого-педагогической литературы, сравнение и обобщение опыта); 2) эмпирические (эксперимент, наблюдение, опросно-диагностические методы, тестирование); 3) методы обработки данных (количественный и качественный анализ).

В исследовании был использован (с учетом компонентов структуры анти-аддиктивной установки к возникновению селфи-зависимости) следующий диагностический инструментарий:

1. Тест на выявление «селфи-зависимости» (А. Р. Дроздикова-Зарипова, Г. Р. Шарипова), состоящий из 15 вопросов с выбором ответов. Исходя из полученных баллов, определяется наличие селфи-зависимости: низкий уровень (селфи пользуются, но зависимость отсутствует); средний уровень (признаки зависимого поведения существуют); высокий уровень (наличие селфи-зависимости) (Drozdikova-Zaripova & Sharipova, 2016).

2. Анкета на когнитивный компонент анти-аддиктивной установки селфи-зависимости (А. Р. Дроздикова-Зарипова, Г. Р. Шарипова), состоящая из 10 вопросов. В анкете рассматриваются вопросы о самом понятии «селфи-зависимости», о ее признаках и причинах, специфике и видах проявления повышенного увлечения селфи, о способах профилактики и получения помощи в решении проблемы селфи-зависимости. По каждому вопросу за полный ответ начисляется 3 балла, неполный ответ – 2 балла, неправильный ответ – 1 балл. Исходя из полученных баллов, определяется уровень (высокий, средний или низкий) сформированности когнитивного компонента анти-аддиктивной установки по предупреждению селфизма (Drozdikova-Zaripova & Sharipova, 2016).

3. Тест «Смысложизненные ориентации» (адаптированный Д. А. Леонтьевым), позволяющий выявить общий показатель осмысленности жизни через смысловые ориентации (жизненные цели, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и аспекты локуса контроля (локус контроля-Я и локус контроля-жизнь) (Leontiev, 2000).

4. Методика «Оценка потребности в одобрении» (Ю. Л. Ханин), определяющая степень потребности человека в одобрении других людей (Suntsova & Kozhevnikova, 2012).

5. Опросник по социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда, направленный на определение социально-психологической адаптации к новой среде через согласованность требований социальной среды и личностных установок (Suntsova & Kozhevnikova, 2012).

6. Методика «Шкала самоуважения» М. Розенберга для измерения уровня самоуважения (Lubovsky, 2006).

7. Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан) для определения уровня самооценки по следующим показателям: ум, способности, характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками, внешность, уверенность в себе (Golovei & Rybalko, 2008).

Статистическая обработка результатов осуществлялась посредством программы IBM SPSS Statistics версии 23. Оценка достоверности различий экспериментальных данных производилась с помощью U-критерия Манна-Уитни, корреляционный анализ (коэффициент корреляции r-Спирмена) применялся для выявления взаимосвязи изучаемых показателей антиаддиктивной установки к возникновению селфи-зависимости, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для выявления влияния гендерного фактора на склонность к селфи-зависимости.

2.2. Экспериментальная база исследования

В исследовании приняло участие 172 учащихся общеобразовательных школ Республики Татарстан (Россия), из которых девушек – 93, юношей – 79. Возраст испытуемых – 16-18 лет (средний возраст испытуемых – $16,6 \pm 0,78$ лет).

2.3. Этапы исследования

Исследование проводилось в естественных условиях, в три этапа:

1. На теоретическом этапе проводился анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблематике, разрабатывались стратегия и дизайн исследования.

2. На опытно-экспериментальном этапе осуществлялось выявление группы риска – старшеклассников, подверженных селфи-зависимости, и второй группы – старшеклассников, не склонных к проявлению зависимости от селфи. С целью выявления личностных детерминант склонности к селфизму осуществлена психодиагностическая процедура у двух групп испытуемых по гендерному фактору.

3. На обобщающем этапе проводилась обработка результатов исследования, систематизировались результаты и оформлялись выводы исследования.

Результаты

На первом этапе эмпирического исследования с помощью теста на выявление «селфи-зависимости» были получены результаты распространенности склонности к зависимости от селфи среди современных юношей и девушек, представленные на Рисунке 1.

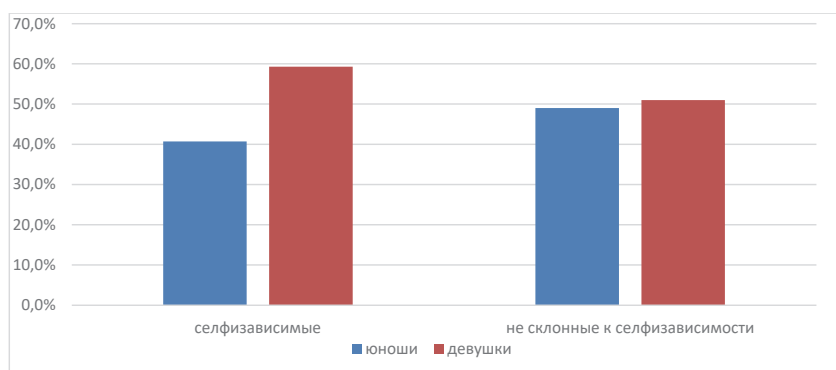


Рисунок 1. Процентное соотношение юношей и девушек, склонных и не склонных к селфи-зависимости

Результаты демонстрируют, что 64 человека (37,2 % испытуемых от общей выборки) склонны к зависимости от селфи, из них девушек – 38, юношей – 26, остальные 108 человек (62,8 %) не склонны к проявлению зависимости от селфи, из них испытуемых мужского пола – 53, женского пола – 55. По критериям Международной Психиатрической Ассоциации, большая часть респондентов, склонных к селфи-зависимости, относятся к группе, которая находится на первой стадии зависимости.

Таким образом, в проявлении склонности к селфизму выявлены гендерные различия, а именно тот факт, что девушки наиболее склонны к зависимости от селфи.

Эти выводы были подтверждены с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) на статистическом уровне значимости: $F(1, 62) = 5,48, p = 0,041$.

Проанализируем результаты анкеты для изучения когнитивного компонента антиаддиктивной установки по возникновению селфи-зависимости. В Таблице 1 представлены результаты диагностики показателей анкеты в исследуемых группах.

Таблица 1. Уровни знаний старшеклассников о селфи-зависимости в исследуемых группах, в %

Группы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Юноши, склонные к селфи-зависимости*	73,1	26,9	0
Девушки, склонные к селфи-зависимости*	18,4	81,6	0
Юноши, НЕ склонные к селфи-зависимости	28,3	56,6	15,1
Девушки, НЕ склонные к селфи-зависимости	0	60	40

Примечание: * – обнаружена достоверность различий экспериментальных данных по изучаемому показателю в группах селфи-зависимых юношей и девушек ($U_{эмп} = 364, p \leq 0,05$).

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что юноши и девушки, имеющие склонность к селфизму, в меньшей степени знакомы с проблемой селфи-зависимости в отличие от старшеклассников, не проявляющих склонность к селфизму: $U_{эмп} = 518$ ($U_{эмп} = 826,5$), при $p \leq 0,05$, в группах юношей (девушек) со склонностью и отсутствием склонности к селфизму.

У девушек, склонных к селфизму, уровень знаний о селфи-зависимости выше в сравнении с селфи-зависимыми юношами. Однако в большинстве случаев эти знания неполные касательно ее специфики, признаков и видов проявления повышенного увлечения селфи, способов профилактики и получения помощи в решении проблемы селфи-зависимости.

Приведем качественный анализ по частоте встречаемости ответов у старшеклассников, склонных к селфизму, по некоторым вопросам анкеты.

На вопрос: «*Что такое селфи-зависимость?*»:

Большинство испытуемых считают, что селфи – это «Зависимость от частого фотографирования себя» (61,5 % юношей и 39,5 % девушек). У девушек встречаются и другие формулировки: «Зависимость от просмотра селфи», «Зависимость от лучшего селфи» (по 26,3 % соответственно). У юношей – «Невозможность жить без селфи» и «Получение спокойствия и удовлетворения от селфи» (по 19,2 % соответственно).

Вопрос: «*Каковы признаки селфи-зависимости?*»

Более 50 % юношей и девушек к основным признакам селфизма относят «Очень частое фотографирование». Особо важно подчеркнуть, что при этом порядка 30 % юношей выделяют такие признаки, как «Человек часто агрессивно делает селфи» и 11,5 % – «Быть красивым на камеру».

В числе значимых *причин возникновения селфи-зависимости* девушки отмечают такие: «Придумали селфи-палку, чтобы красиво фотографироваться», «Зависимость от социальных сетей», «Привлечение внимания к себе», «Демонстрация себя». Юноши называют «Мнение чужих», «Желание показать себя с лучшей стороны в интернете».

По мнению девушек, человек, страдающий селфизмом, *выкладывает в сеть в течение дня* в среднем 5-8 фотографий, юноши предполагают, что количество фотографий будет свыше десятка.

В определении *пользы от селфи* девушки и юноши отмечают возможность «Запечатлеть важный для вас момент жизни». Девушки также выделяют такие показатели, как «Быть красивее», «Показать себя и быть увереннее», молодые люди – «Самоуважение». Интересно, что при этом 50 % юношей не находят пользы от селфи.

65,7 % девушек и 50 % юношей не смогли *определить показатели вреда от селфи*. 26,9 % юношей склонны считать, что «Люди забывают о безопасности во время селфи», девушки опасаются, что их «Могут хейтить, и человек может что-то сделать с собой и разлюбить себя».

Чтобы *избавиться от селфи-зависимости*, 73,1 % юношей предлагают радикальный способ – «Выкинуть телефон», другая часть респондентов мужского пола не знает, как справиться с этой проблемой. 34,2 % девушек предполагают, что с селфи-зависимостью можно справиться лишь на профессиональном уровне, обратившись за квалифицированной помощью к психологу, 18,4 % предлагают «Меньше фотографироваться», остальные испытывают трудности в решении данной проблемы.

Вопрос «К кому может обратиться старшеклассник для получения помощи в решении проблемы селфи-зависимости?»

Молодые люди в первую очередь назвали родителей (50 %), 26,9 % – психолога, нарколога, другие уверены, что помощь должна быть комплексной – и от родителей, и от психолога.

Процентное соотношение по данным позициям у старшеклассниц иное. 50 % девушек первоначально готовы получить профессиональную помощь от психолога, 23,7 % девушек также уверены в эффективности комплексной поддержки со стороны родителей и психологов, остальные же не смогли ответить на этот вопрос.

Перейдем к следующему этапу описания результатов – сравним показатели ценностно-мотивационного компонента в исследуемых группах (Таблица 2).

Таблица 2. Процентные значения показателей ценностно-мотивационного компонента в исследуемых группах

Группы \ Уровни	Низкий		Средний		Высокий	
	Ценностный	Мотивационный	Ценностный	Мотивационный	Ценностный	Мотивационный
Юноши, склонные к селфи-зависимости*	30,8	11,5	69,2	19,3	0	69,2
Девушки, склонные к селфи-зависимости*	0	0	81,6	36,8	18,4	63,2
Юноши, НЕ склонные к селфи-зависимости	22,6	0	77,4	15,1	0	84,9
Девушки, НЕ склонные к селфи-зависимости	41,8	20	58,2	10,9	0	69,1

Примечание: * – обнаружена достоверность различий экспериментальных данных по ценностному компоненту ($U_{эмп} = 366,5$, при $p \leq 0,05$).

По полученным данным ценностного компонента можно констатировать, что для старшеклассников характерны пониженные и средние показатели по осмысленности жизни вне зависимости от их склонности к селфизму, за исключением девушек, склонных к селфи-зависимости ($U_{эмп} = 720$, при $p \leq 0,05$, в группах девушек со склонностью и отсутствием склонности к селфизму). Интересен тот факт, что большинство селфи-зависимых девушек демонстрируют наличие значимых целей в будущем, но вместе с тем не всегда имеют подлинную опору в настоящем и готовность взять личную ответственность за их реализацию. Девушки из этой группы чаще всего воспринимают сам процесс собственной жизни как эмоционально насыщенный, увлекательный и наполненный смыслом, при этом ощущают удовлетворенность от жизни, но испытывают трудности при принятии решений и контроле над ситуацией.

Из Таблицы 2 по результатам полученных данных видно, что чаще всего селфи-зависимые девушки и молодые люди, не проявляющие интерес к селфи, демонстрируют высокую степень зависимости от благоприятных оценок со стороны других людей, ранимость и чувствительность к межличностным влияниям и влияниям среды, социально одобряемое поведение и податливость социальным воздействиям, а также повышенную потребность в общении.

Следующий этап работы – описание показателя эмоционального комфорта по методике Роджерса – Даймонда в исследуемых группах (Таблица 3).

Таблица 3. Процентные значения показателей эмоционального компонента в исследуемых группах

Группы \ Уровни	Низкий	Средний	Высокий
Юноши, склонные к селфи-зависимости	0	80,7	19,3
Девушки, склонные к селфи-зависимости	0	71,1	28,9
Юноши, НЕ склонные к селфи-зависимости	15,1	84,9	0
Девушки, НЕ склонные к селфи-зависимости	10,9	89,1	0

Старшеклассники, проявляющие повышенный интерес к селфи, чаще имеют положительный эмоциональный комфорт, чем старшеклассники, не склонные к селфизму. Наиболее выраженная определённость в эмоциональном отношении к происходящей действительности, окружающим предметам и явлениям характерна для селфи-зависимых девушек.

По показателям отношенческого компонента (принятия себя и принятия других) процентные значения отражены в Таблице 4.

Таблица 4. Процентные значения показателей отношенческого компонента (принятия себя и принятия других) в исследуемых группах

Группы \ Уровни	Низкий		Средний		Высокий	
	Принятие себя	Принятие других	Принятие себя	Принятие других	Принятие себя	Принятие других
Юноши, склонные к селфи-зависимости*	23	30,8	46,2	69,2	30,8	0
Девушки, склонные к селфи-зависимости*	0	23,7	60,5	76,3	39,5	0
Юноши, НЕ склонные к селфи-зависимости	0	0	100	100	0	0
Девушки, НЕ склонные к селфи-зависимости	0	0	83,6	80	16,4	20

Примечание: * - обнаружена достоверность различий экспериментальных данных по отношенческому компоненту (принятие себя) ($U_{эмп} = 371,5$, при $p \leq 0,05$).

Распределение по уровням принятия себя выявлено у селфи-зависимых юношей: более 30 % старшеклассников, склонных к селфизму, полностью удовлетворены своими личностными характеристиками.

На основании Таблицы 4 можно сделать вывод, что порядка четверти селфи-зависимых старшеклассников имеют проблемы в общении с окружающими, низкую потребность во взаимодействии и совместной деятельности.

Рассмотрим следующий показатель отношенческого компонента – уровень самоуважения и самоунижения в исследуемых группах (Рисунок 2).

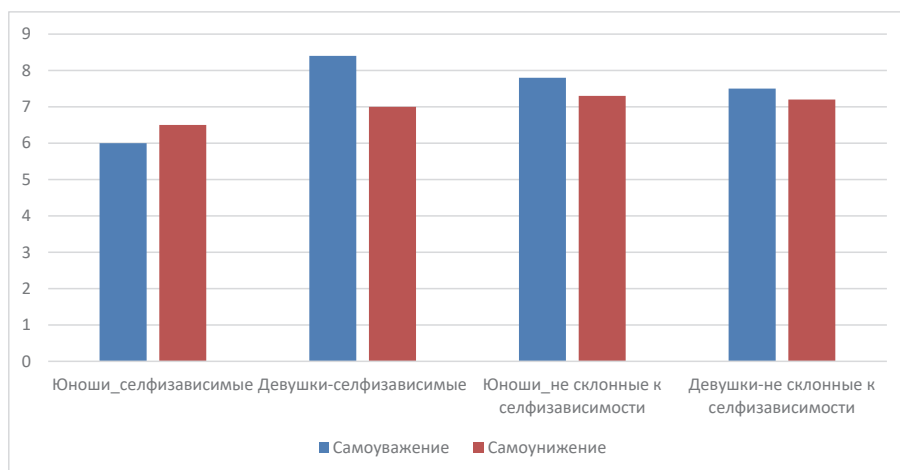


Рисунок 2. Средние значения показателя уровня самоуважения и самоунижения в исследуемых группах

У девушек, склонных к селфи-зависимости, уровень самоуважения выше, чем уровень самоунижения, в отличие от селфи-зависимых юношей ($U_{эмп} = 362$, при $p \leq 0,05$, по показателю самоуважение).

Для юношей со склонностью к селфизму характерно проявление выраженного самоунижения, неуверенности в себе, чувства недовольства собой, часто появляющееся самопорицание и неодобрение себя («Я – неудачник»).

У девушек со склонностью к селфи-зависимости выраженное высокое самоуважение граничит с зазнайством и кичливостью, с повышенной эгоцентричностью и гипертрофированным чувством собственного достоинства.

Показатели самооценки в исследуемых группах являются одним из значимых результатов диагностики деятельностно-рефлексивного компонента анти-аддиктивной установки (Таблица 5).

Таблица 5. Показатели самооценки в исследуемых группах

Группы	Показатели					
	Ум	Характер	Авторитет	Умение	Внешность	Уверенность
Юноши, склонные к селфи-зависимости	67,5	44	43,8	56,3	55	65,5
Девушки, склонные к селфи-зависимости	58,3	75	60,7	50,8	74,3	77,5
Юноши, НЕ склонные к селфи-зависимости	69	62	70	65	70	73
Девушки, НЕ склонные к селфи-зависимости	74	64	62	67	69	72

При анализе результатов было выявлено, что высокие позиции у старшеклассников со склонностью к селфизму получены по шкале *уверенность в себе*. Кроме того, юноши высоко оценивают в себе ум, а девушки – характер и внешность.

Низкая самооценка у юношей обнаружена по таким показателям, как *характер и авторитет среди сверстников*.

Завышенная и заниженная самооценка старшеклассников, склонных к селфизму, свидетельствует об их личностной незрелости. Девушки испытывают трудности при сравнении себя с другими, нечувствительны к своим ошибкам и неудачам, слабо реагируют на замечания окружающих. Противоречивость в оценке качеств и в поведении юношей свидетельствует о «защитной» неуверенности в себе, когда декларирование самому себе собственного неумения и отсутствия способности связано с отсутствием желания прилагать усилия для саморазвития.

Для старшеклассников, не проявляющих склонности к селфи-зависимости, характерна адекватная самооценка.

Другие показатели деятельностно-рефлексивного компонента в процентном соотношении представлены в Таблице 6.

Таблица 6. Процентные значения показателей деятельностного компонента (адаптивность, эскапизм) в исследуемых группах

Уровни Группы	Низкий		Средний		Высокий	
	Адаптивность	Эскапизм	Адаптивность	Эскапизм	Адаптивность	Эскапизм
Юноши, склонные к селфи-зависимости	38,5	11,5	61,5	62,2	0	26,3
Девушки, склонные к селфи-зависимости	34,2	0	65,8	60,5	0	39,5
Юноши, НЕ склонные к селфи-зависимости	15,1	28,3	84,9	71,7	0	0
Девушки, НЕ склонные к селфи-зависимости	0	30,9	100	69,1	0	0

Девушки и юноши, склонные к селфи-зависимости, порядка 35 % испытывают трудности в адаптации, что определяет незрелость личности, проявление невротических отклонений, дисгармонию в сфере принятия решения в связи с постоянными неудачными попытками молодых людей в реализации поставленных целей ($U_{\text{эмп}} = 734$, при $p \leq 0,01$, в группе девушек со склонностью и отсутствием склонности к селфизму).

Старшеклассники из группы риска – потенциальные аддикты по селфи-зависимости – при столкновении с проблемными ситуациями чаще склонны к их избеганию в отличие от старшеклассников, не склонных к селфизму ($U_{\text{эмп}} = 524,5$ ($U_{\text{эмп}} = 752$), при $p \leq 0,05$, в группах юношей (девушек) со склонностью и отсутствием склонности к селфизму). Наиболее ярко выражена эта характеристика у селфи-зависимых девушек.

С целью получения более полной картины выявлены высоко значимые сильные связи по компонентам анти-аддиктивной установки к возникновению селфи-зависимости у потенциальных аддиктов.

Системообразующими показателями анти-аддиктивной установки к возникновению селфи-зависимости у юношей являются адаптивность, принятие себя, принятие других и самооценка, у девушек – когнитивный компонент и потребность в одобрении.

В числе наиболее интересных связей выявлены следующие: у девушек – между показателями принятия себя и самооценкой (характер) ($r_s = 0,81$), принятия других и самооценкой (авторитет у сверстников) ($r_s = 0,89$); у юношей – между самоуважением и самооценкой (способности) ($r_s = 0,83$), когнитивным компонентом и при-

нениям себя ($r_s=0,79$), когнитивным компонентом и эмоциональным комфортом ($r_s=0,8$), принятием себя и самооценкой (характер, авторитет у сверстников) ($r_s=0,9$, $r_s=0,8$).

Дискуссионные вопросы

Изменение и преобразование собственного внешнего образа личности часто выступает в качестве важного механизма социализации. Достаточно высокая интегрированность социальных интернет-сетей в жизнь современного молодого человека упрощает и расширяет каналы связи с внешним миром, дает дополнительную возможность самопрезентовать, то есть заявить о себе.

Общей тенденцией поведения пользователей Сети (независимо от гендерного аспекта) является стремление показать себя через призму собственного восприятия с лучшей стороны, акцентировать внимание других пользователей на своих лучших чертах и качествах, указать на «высокий статус», продемонстрировать наличие материальных благ.

По нашему мнению, феномен самопрезентации в социальных сетях достаточно многогранен и противоречив. С одной стороны, это грань жизни человека, виртуальное общение, которое дополняет, а иногда и замещает «живое» общение, то есть личность заявляет о себе, демонстрируя свои успехи и достижения, с другой – личность становится не только селфи-зависимой, но и виктимной, то есть «жертвой» интернет-сети, приобретая все характеристики виктимной личности и изменения реальной социальной идентичности.

Нельзя не согласиться с психiatрами, которые относят селфитис к психическим расстройствам личности (обсессивно-компульсивное расстройство), так как объясняют чрезмерное желание фотографировать себя и размещать фото в социальных сетях способом повышения самооценки и компенсацией недостатка близости.

В рамках нашего исследования были подтверждены данные других исследователей по количеству молодежи в развитых странах, страдающих синдромом селфи, по наибольшей выраженности склонности к селфизму у девушек (Vats, 2015; Dolcini, 2014; Nagornova, 2018).

Старшеклассники, имеющие склонность к селфизму, имеют неполные знания о специфике, признаках и видах проявления повышенного увлечения селфи, слабое представление о вреде и пользе селфи. Данная проблема особо актуальна для юношей.

Девушкам селфи в социальных сетях придают уверенности и помогают показать себя с лучшей стороны, быть красивее (Nagornova, 2018), юношам – приобрести самоуважение. Старшеклассники особое значение придают небезопасному селфи.

Селфи-зависимые девушки ориентированы на значимые цели в будущем (в отличие от молодых людей), но при этом не готовы брать личную ответственность за их реализацию, постоянно контролировать свою жизнь и свободно принимать решения; они демонстрируют высокую степень зависимости от благоприятных оценок, лайков со стороны других пользователей интернета, повышенную эгоцентричность и гипертрофированное чувство собственного достоинства в сочетании с неадекватно завышенной самооценкой (уверенности в собственных силах, своих внешних данных и безупречности черт характера), что приводит к трудностям при сравнении себя с другими и нечувствительности к своим ошибкам и неудачам; при столкновении с проблемными ситуациями чаще готовы к их избеганию.

Молодые люди со склонностью к селфизму чаще испытывают неудовлетворенность прожитой жизнью и неверие в возможность контролировать события собственной жизни; зависимость от социального одобрения; определенные проблемы в общении со сверстниками; неуверенность в себе защитного характера и частое неодобрение себя, самоуничижительное отношение к себе, заниженную самооценку в возможности завоевать авторитет среди сверстников и улучшить черты собственного характера; дисгармонию в сфере принятия решения при наличии нескольких целей и стремление избежать проблемных ситуаций. Юноши используют селфи как механизм само-презентации, который помогает им выразить себя, привлечь внимание, продемонстрировать личные успехи и тем самым получить одобрение и положительную оценку в социуме, обрести уверенность в себе (Chelysheva, 2018; Felitti, 2014) и улучшить взаимоотношения с друзьями (O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011).

Учет особенностей структуры анти-аддиктивной установки к возникновению селфи-зависимости позволяет определить новые направления современного тренда на непрерывное воспитание активных, адаптивных, самостоятельных и уверенных в себе личностей с анти-аддиктивными установками.

Наше исследование имеет ограниченное число участников, что не позволяет переносить результаты в более широкий контекст, но оно открывает интересные перспективы в практике коррекционно-профилактической работы педагогов и психологов общеобразовательных и социальных учреждений. Данное исследование требует более глубокого изучения факторов, влияющих на возникновение и характер выраженности селфи-зависимости, в числе которых возраст, тип образования и другие. На международном уровне необходимы исследования, способные выявить, какие предикторы неблагополучия социальной среды разных культур обуславливают возникновение аддиктивных форм поведения.

Заключение

Селфи – неординарное средство самопрезентации, демонстрация характерных качеств успешности личности. Значимая роль и ценность селфи для юношества заключается в коммуникации с социумом. Примечательно то, что многие молодые люди стремятся создать совершенный образ, иногда искажая его до неузнаваемости, получить положительную оценку социума, повышая тем самым самооценку и обретая уверенность в себе. Испытывая дефицит общения и ощущение ненужности, молодые люди стремятся обозначить свое присутствие в жизни общества через размещение фотографий в Сети.

Раскрывая причины, выделим наиболее важную – неудовлетворенность деятельностью, в которой молодой человек может себя проявить. И чтобы самоутвердиться, показать, насколько он успешен, он идет на риск, делая собственные снимки в опасных и труднодоступных местах.

Результаты экспериментальных исследований показали, что для селфи-зависимой личности характерно проявление выраженного самоунижения, неуверенности в себе, чувства недовольства собой (для юношей), повышенная эгоцентричность и гипертрофированное чувство собственного достоинства (для девушек). Мы можем предположить, что все испытуемые, которые демонстрируют проблемные варианты селфи-зависимости, имеют аддиктивные установки и психологические проблемы, такие как социальная тревожность, идеализация собственного «Я», неадекватная самооценка, нарциссизм.

Следует подчеркнуть и такой важный аспект, что взаимосвязи между показателями антиаддиктивной установки к возникновению селфи-зависимости у

юношей, склонных к селфизму, достаточно жестко структурированы. Данное обстоятельство необходимо принимать во внимание при разработке мер превенции и интервенции по предотвращению аддиктивного поведения, учитывая необходимость расширения выбора путей коррекционно-развивающей работы со старшеклассниками.

Полученные результаты исследования могут послужить отправной точкой для составления психотерапевтических и психокоррекционных программ для работы с учащимися юношеского возраста по формированию адекватной самооценки, повышению коммуникативной культуры, самоуважения, уверенности в себе и знаний в области данной зависимости, ее специфики и последствий. Психокоррекционными маркерами при работе со старшеклассниками, входящими в группу риска, могут служить отсутствие хобби и любимых увлечений, высокий уровень эгоцентризма, неадаптивные механизмы совладания со стрессом, неадекватная самооценка.

Благодарности

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

Список литературы

- Баландина, А. «Смертельное селфи»: почему люди гибнут из-за фото // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gazeta.ru/social/2018/10/04/12008887.shtml> (дата обращения: 01.02.2022).
- Головей, Л. А., Рыбалко, Е. Ф. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / Под редакцией Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб: Речь, 2008. – 688 с.
- Дроздикова-Зарипова, А. Р., Шарипова, Г. Р. Профилактика селфи-зависимости у младших подростков // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-1. – С. 28-30.
- Дьячковская, С. Н. Селфи как фактор формирования самосознания подростков // Новая наука: психолого-педагогический подход. – 2017. – № 1. – С. 43-45.
- Карасева, А. Е. К постановке проблемы селфи-аддикции // Студент и наука (гуманитарный цикл)-2018. Материалы международной студенческой научно-практической конференции. – 2018. – С. 633-635.
- Леонтьев, Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
- Лобанова, А. В. Феномен «selfie» в контексте нарциссического развития личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1796-1800.
- Лубовский, Д. В. Применение опросника самоуважения М. Розенберга для исследования отношения подростков к себе // Психологическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 71-75.
- Мартынов, К. Селфи: между демократизацией медиа и selfкоммодификацией // Логос. – 2014. – № 4(100). – С. 73-86.
- Нагорнова, А. Ю. Проблема отклоняющегося поведения в современном образовании: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018.
- Одарущенко, О. И. Селфи и его влияние на поведение подростков (психологический аспект) // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: Сборник научных статей и материалов международной конференции. Под общей редакцией Р.В. Ершовой. – 2016. – С. 295-297.
- Погонцева, Д. В. Презентация в социальной сети как создание виртуальной татуировки // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2013. – № 1. – С. 92-98.
- Пучкова, Л.Л. Селфи как форма репрезентации телесности современной молодежи // Научный вестник Крыма. – 2018. – № 1(12). – С. 1-8.
- Сосин, И. К., Гончарова, Е. Ю., Чуев Ю. Ф. Селфи как субкультура и новая форма зависимости: идентификация проблемы // Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини. – 2015. – № 2. – С. 4– 12.

- Сунцова, Я. С., Кожевникова, О. В. Диагностика профессионального становления личности: учеб.-метод. пособие. Часть 3. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2012. – 144 с.
- Чельшева, И. В. Селфи – зависимость или новое искусство? // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. – 2018. – № 1. – С. 149-158.
- Шарипова, Г.Р. Профилактика селфи-зависимости у младших подростков: Выпускная квалификационная работа. – Казань, 2016. – 116 с. URL: https://kpfu.ru/student_diplom/10.160.178.20_8643789_Sharipova_G_R.pdf (дата обращения: 10.01.2022)
- Dolcini, M. M. (2014). A new window into adolescents' worlds: The impact of online social interaction on risk behavior // *Journal of Adolescent Health*. – 2014. – Vol. 54. –5. – Pp. 497-498. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2014.02.013
- Hood, B. *The Self Illusion: How the social brain creates identity* // Oxford University Press, 2013. – 368 p.
- Kilner, J. The science behind why we take selfies [Электронный ресурс]. – 2015. URL: <https://www.bbc.co.uk/news/blogs-magazine-monitor-25763704> (дата обращения: 10.01.2022)
- Kim, M. O., Kim, H., Kim, K., Ju, S., Choi, J., & Yu, M. I. (2015). Smartphone addiction: (Focused depression, aggression and impulsion) among college students // *Indian Journal of Science and Technology*. – 2015. – Vol. 8. – No. 25. – Pp. 1-6. DOI: 10.17485/ijst/2015/v8i25/80215
- Nagalingam, S., Arumugam, B., Preethy, S. P. T. Selfie addiction: the prodigious selfportraits // *International Journal of Research in Medical Sciences*. – 2019. – Vol. 7. – No. 3 – Pp. 694-698.
- O'Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. Council on Communications and Media. The impact of social media on children, adolescents, and families // *Pediatrics*. – 2011. – Vol. 127. – No. 4. – Pp. 800-804.
- Pinoy, P. American Psychiatric Association makes it official: 'Selfie' a mental disorder // *Adobo Chronicles*, 2014. – URL: <https://adobochronicles.com/2014/03/31/american-psychiatric-association-makes-it-official-selfie-a-mental-disorder/> (дата обращения: 01.02.2022)
- Rawlings, K. Selfies and the history of self-portrait photography [Электронный ресурс]. –2013. URL: <https://blog.oup.com/2013/11/selfies-history-self-portrait-photography/> (дата обращения: 15.02.2014)
- Tifentale, A., Manovich. *Selfiecity: Exploring photography and self-fashioning in social media // Postdigital Aesthetics*. – London: Palgrave Macmillan, 2015. – Pp. 109-122.
- Vats, M. Selfie syndrome: an infectious gift of IT to health care // *Journal of Lung, Pulmonary and Respiratory Research*. – 2015. – Vol. 2(4). – Pp. 70-71. DOI: 10.15406/jlpr.2015.02.00048
- Wade, N. J. Guest editorial: "The first scientific 'selfie'?" // *Perception*. – 2014. – Vol. 43. – No. 11. – Pp. 1141-1144.
- Wortham, J. My Selfie, Myself // *The New York Times*, 2013. – URL: http://www.nytimes.com/2013/10/20/sundayreview/myselfiemyself.html?pa_gewanted=all&r=0 (дата обращения: 25.05.2022).

References

- Balandina, A. (2018). "Deadly selfie": Why people die because of the photo. Retrieved May 28, 2022, from at <https://www.gazeta.ru/social/2018/10/04/12008887.shtml>
- Chelysheva, I. V. (2018). Selfies – addiction or new art? *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovaniye, yazyk – Crede Experto: Transport, Society, Education, Language*, 1, 149-158.
- Dolcini, M. M. (2014). A new window into adolescents' worlds: The impact of online social interaction on risk behavior. *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 497-498. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.02.013
- Drozhdikova-Zaripova, A. R., & Sharipova, G. R. (2016). Prevention of selfie addiction in younger adolescents. *Mezhdunarodnyy studencheskiy nauchnyy vestnik – International Student Scientific Bulletin*, 5-1, 28-30
- Dyachkovskaya, S. N. (2017). Selfie as a factor in the formation of adolescent self-awareness. *Novaya nauka: psikhologo-pedagogicheskiy podkhod – New Science: Psychological and Pedagogical Approach*, 1, 43-45.
- Golovei, L. A., Rybalko, E. F. (Eds.). (2008). *Practical course on developmental psychology*. St. Petersburg: Rech.

- Hood, B. (2013). *The Self Illusion: How the social brain creates identity*. Oxford University Press.
- Karaseva, A. E. (2018). On posing the problem of selfie addiction. In *Student and Science (Humanitarian Cycle), Proceedings of the International Student Scientific and Practical Conference* (pp. 633-635).
- Kilner, J. (2015). The science behind why we take selfies. Retrieved January 10, 2022, from <https://www.bbc.co.uk/news/blogs-magazine-monitor-25763704>
- Kim, M. O., Kim, H., Kim, K., Ju, S., Choi, J., & Yu, M. I. (2015). Smartphone addiction: (Focused depression, aggression and impulsions) among college students. *Indian Journal of Science and Technology* 8(25), 1-6. doi:10.17485/ijst/2015/v8i25/80215
- Leontiev, D. A. (2000). *Life Meaning Orientation Test (LMO)* (2nd ed.). Moscow: Smysl.
- Lobanova, A. V. (2016). The phenomenon of “selfie” in the context of narcissistic development of personality. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept» -Scientific and methodological electronic journal “Concept”*, 15, 1796-1800.
- Lubovsky, D. V. (2006). Application of Morris Rosenberg's self-esteem scale to study the attitude of teenagers to themselves. *Psikhologicheskaya diagnostika – Psychological Diagnostics*, 1, 71-75.
- Martynov, K. (2014). Selfie: between democratization of media and self-commodification. *Filosofsko-literaturnyy zhurnal “Logos” – Logos Philosophical and Literary Journal*, 4(100), 73-86.
- Nagalingam, S., Arumugam, B., & Preethy, S. P. T. (2019). Selfie addiction: the prodigious selfportraits. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 7(3), 694-698.
- Nagornova, A. Yu. (Ed.) (2018). *The problem of deviant behavior in modern education*. Ulyanovsk: Zebra.
- Odarushchenko, O. I. (2016). Selfie and its influence on the behavior of adolescents (Psychological aspect). In R. V. Ershova (Ed.), *Digital Society as a Cultural and Historical Context of Human Development. Collection of scientific articles and materials of the international conference* (pp. 295-297). Kolomna.
- O’Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804.
- Pinoy, P. (2014, March 31). American Psychiatric Association makes it official: ‘Selfie’ a mental disorder. *Adobo Chronicles*. Retrieved February 1, 2022, from <https://adobochronicles.com/2014/03/31/american-psychiatric-association-makes-it-official-selfie-a-mental-disorder/>
- Pogontseva, D. V. (2013). Presentation in social networks as creating digital tattoo. *Filosofskiyе problemy informatsionnykh tekhnologiy i kiberprostranstva – Philosophical problems of IT and Cyberspace*, 1, 92-98.
- Puchkova, L. L. (2018). Selfie as a form of representation of the physicality of today’s youth: Gender aspect. *Nauchnyy vestnik Kryma – Scientific Bulletin of Crimea*, 1(12), 1-8.
- Rawlings, K. (2013). *Selfies and the history of self-portrait photography*. Retrieved February 15, 2014, from <https://blog.oup.com/2013/11/selfies-history-self-portrait-photography/>
- Sharipova, G. R. (2016). *Prevention of selfie addiction in younger adolescents: Final qualifying work*. Retrieved January 10, 2022, from https://kpfu.ru/student_diplom/10.160.178.20_8643789_Sharipova_G_R.pdf
- Sosin, I. K., Goncharova, E. Yu., & Chuev, Yu. F. (2015). Selfie as a subculture and a new form of addiction: Problem identification. *Eastern European Journal of Internal Family Medicine*, 2, 4-12.
- Suntsova, Ya. S., & Kozhevnikova, O. V. (2012). *Diagnostics of the professional development of personality: Textbook (Part 3)*. Izhevsk: Udmurt University Publishing House.
- Tifentale, A. & Manovich, L. (2015). Selfiecity: Exploring photography and self-fashioning in social media. In *Postdigital Aesthetics* (pp. 109-122). London: Palgrave Macmillan.
- Vats, M. (2015). Selfie syndrome: An infectious gift of IT to health care. *Journal of Lung Pulmonary and Respiratory Research*, 2(4), 70-71. doi:10.15406/jlpr.2015.02.00048
- Wade, N. J. (2014). Guest editorial: “The first scientific ‘selfie?’” *Perception*, 43(11), 1141-1144.
- Wortham, J. (2013, October 19). My Selfie, Myself. *The New York Times*. Retrieved May 25, 2022, from http://www.nytimes.com/2013/10/20/sundayreview/myselfiemyself.html?pagewanted=all&_r=0

УДК 614.23

Механизмы общения студентов-медиков с пациентами в телездоровоохранении в условиях пандемии COVID-19

Лера А. Камалова¹, Раушания Ф. Гайфуллина², Махаббат Ж. Умбетова³, Ирина В. Новгородцева⁴

¹ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: leraax57@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0260-7204>

² Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: rushana78@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0922-5850>

³ Международный университет Астаны, Астана, Республика Казахстан

E-mail: mahabbat-j@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9844-2795>

⁴ Кировский государственный медицинский университет, Киров, Россия

E-mail: inovgorodceva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4586-8375>

DOI: 10.26907/esd.17.3.18

EDN: AJILPW

Дата поступления: 1 марта 2022; Дата принятия в печать: 1 июля 2022

Аннотация

В условиях распространения коронавирусной инфекции COVID-19 от медицинского персонала требуется использование в лечебной практике коммуникативных навыков нового плана: хорошей дикции, умения вести интервью с пациентом, навыка активного слушания, резюмирования, эмпатии, основ актерского мастерства.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность механизмов коммуникативного общения студентов-медиков с пациентами при телездоровоохранении в условиях пандемии COVID-19.

Ведущий метод исследования: Тест «Оценка коммуникативных умений» А.А. Карелина (Karelin, 2001); Тест «Способность к эмпатии» И.М. Юсупова (Iyün, 2011); Онлайн-тренажеры «Формирование коммуникативных компетенций врача» (Kamalova & Gaifullina, 2022).

Исследование доказало, что эффективным механизмом общения в системе «врач-пациент» является пациент-центрированный подход. Для решения проблемы коммуникативной компетентности медиков нами разработан спецкурс «Коммуникативная компетентность будущих врачей» для студентов медицинского вуза по направлению «Лечебное дело» и онлайн-тренажеры по оценке сформированности пациент-центрированного подхода в общении с пациентами, размещенные на платформе Online Test Pad. Результаты исследования могут быть использованы в профессиональной подготовке студентов медицинского вуза по профилю «Лечебное дело».

Ключевые слова: телездоровоохранение, общение, студент, медик, компетенция.

Telehealth Communication Strategies of Medical Students in the Context of the COVID-19 Pandemic

Lera A. Kamalova¹, Raushania Gaifullina², Makhabbat Zh. Umbetova³,
Irina V. Novgorodtseva⁴

¹ Kazan Federal (Volga region) University, Kazan, Russia

E-mail: leraax57@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0260-7204>

² Kazan Federal (Volga region) University, Kazan, Russia

E-mail: rushana78@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0922-5850>

³ Astana International University, Astana, Republic of Kazakhstan

E-mail: mahabbat-j@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9844-2795>

⁴ Kirov State Medical University, Kirov, Russia

E-mail: inovgorodceva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4586-8375>

DOI: 10.26907/esd.17.3.18

EDN: AJJLPW

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 July 2022

Abstract

Telehealth in the context of the spread of COVID-19 requires doctors to use a new set of communicative skills in medical practice: good diction, the ability to conduct interviews with a patient, active listening skills, summing up, empathy, acting techniques.

The aim of the study is to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of telehealth communication strategies of medical students in the context of the COVID-19 pandemic. *The leading methods of the study:* Test “Assessment of communicative skills” by Karelin (2011); Yusupov’s Ability to Empathy Test (Ilyin, 2011); Online simulators “Development of Communication Competencies of a Doctor” (Kamalova & Gaifullina, 2022).

We have proven that a patient-centered approach is an effective communication strategy. We developed a special course “Communicative competence of future doctors” for medical students majoring in “Medical business”. Online simulators have been developed to assess the medical students’ use of a patient-centered approach to communication with patients, posted on the Online Test Pad platform. The results of the study can be used in the professional training of medical students majoring in “Medical care”.

Keywords: telehealth, communication, student, physician, competence.

Введение

1.1. Актуальность проблемы

Российские ученые утверждают, что телездравоохранение и телемедицина остаются единственным доступным инструментом здравоохранения во время пандемии вирусных инфекций (Agranovich & Hodzhajan, 2012; Batsina, Popsuyko, & Artamonova, 2020; Kubrick, 2017).

Ученые утверждают, что телемедицина позволяет использовать все информационные технологии для диагностики, лечения, оценки результатов лечения: обмен

голосом, аудио, текстом и цифровыми данными (Fedorov & Stolayr, 2018; Lafferty, Harrod, Krein & Manojlovich, 2021; Morozov, Vladzimirsky, & Simenura, 2020).

Зарубежные ученые доказали, что телемедицинские технологии улучшают качество жизни хронически больных и уменьшают длительность их пребывания в больнице (Brandling-Bennett et al., 2005).

Однако в телемедицине важным являются не только телемедицинские технологии, но и прежде всего, коммуникативная компетентность, которая создает условия для результативного и бесконфликтного взаимодействия пациента с медицинским работником (Gabay, Ornoy, & Moskowitz, 2022; Kuhn & Jungmann, 2018).

Врачу нужно владеть коммуникативной компетентностью - системой внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного общения в ситуациях межличностного взаимодействия (Davydova, Dyachenko, Samoilenko, & Serkina, 2019; Suleimanova, Madaliyeva, Ernazarova, & Medesheva, 2017).

Современная медицинская практика показывает, что многие врачи испытывают затруднения в общении с пациентами: не умеют вести диалог, использовать специальные приемы для более открытого и эффективного общения с пациентом. Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что проблемы коммуникации в медицине являются причиной многих врачебных ошибок (Belaya & Gutueva, 2017; Kravchenko, 2019; Kuhn & Jungmann, 2018; Zvereva, 2016). Ученые сходятся во мнении, что в условиях телездоровоохранения студентов медицинских вузов необходимо обучать специальным навыкам и приемам общения с пациентами (Belozeroва, Kristalny, Natenson, & Tarnopolsky, 2007; Gabay et al., 2022).

Коммуникативные компетенции врача в телездоровоохранении интегрируют в себе профессиональные навыки общения медика, психолога, педагога, менеджера, диктора телевидения. На первый план выходят такие приемы общения врача с пациентом, как дикция, техника активного слушания, умение задавать различные типы вопросов, структурирование консультации с пациентом, подробные разъяснения, ведение интервью, выстраивание отношений в форме диалогов, эмпатия, использование приемов актерского мастерства.

Возникает необходимость эффективного обучения профессиональному общению студентов медицинских вузов - будущих медиков, терапевтов с пациентами.

Для реализации данной цели необходима разработка спецкурса по формированию у студентов –медиков коммуникативных компетенций в телездоровоохранении.

1.2. Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования свидетельствует, что ученые России и зарубежных стран изучали вопросы использования телемедицины и телездоровоохранения, начиная с 60-х годов XX века, и продолжают исследования в этой области до сегодняшнего дня. Ученых интересует, как телемедицинские технологии влияют на качество профессиональной деятельности врача, какие телемедицинские технологии можно использовать в режиме удаленного доступа, какими профессиональными качествами должен обладать медик, общаясь с пациентом онлайн, какие коммуникативные навыки необходимо формировать у студентов медицинских вузов.

Федоров В.Ф., Столяр В.Л. разработали рекомендации по подготовке медиков, участвующих в применении дистанционных технологий для оказания медицинской помощи и профессионального образования в медицине (Fedorov & Stolyar, 2018).

Кубрик Я. Ю. на основании проведенного исследования доказал, что сочетание мобильного и электронного здравоохранения помогает в мониторинге состояний и сопровождении пациентов (Kubrick, 2017).

Бацина Е.А., Попсуйко А.Н., Артамонова Г.В. предлагают использовать различные механизмы цифрового здравоохранения: мобильные приложения, веб-сайты, информационные платформы медицинских организаций (Batsina, Popsuyko, & Artamonova, 2020).

Агранович Н.В., Ходжаян А.Б. считают, что студентам медицинских вузов в процессе дистанционного обучения необходимо приобрести всесторонние технологические знания, необходимые в будущей практической врачебной деятельности (Agranovich & Hodzhajan, 2012).

В исследовании Давыдовой Н.С., Дьяченко Е.В., Самойленко Н.В, Серкиной А.В. даны подходы и принципы симуляционного обучения медиков с использованием методики «симулированный пациент» (Davudova et al., 2019).

Морозов С.П., Владимировский А.В., Сименюра С.С. считают, что в современной телемедицине сложилась ситуация, когда для качества медицинской помощи необходимы методики с применением телемедицинских технологий (Morozov et al., 2020).

Зарубежные ученые выявили, что онлайн-визиты пациентов к врачу во время пандемии COVID-19 были более эффективными, чем визиты к врачу в поликлинику. Телемедицинские технологии и онлайн-общение врача с пациентом повлияло на координацию лечения, на результаты общего рейтинга врача (Hays & Skootsky, 2022).

В своем исследовании Lafferty et al. (2021) доказали, что для приема и лечения пациентов можно использовать технологию связи из пейджеров и телефонов.

Исследование Ferrera Bibas et al. (2021) доказало результативность использования телемедицинских технологий: цифровые инструменты позволили общаться врачам, пациентам и фармацевтам многопрофильного медицинского центра и дали возможность фармацевту помогать врачу во время телеконсультации.

Зарубежные ученые изучили факторы, влияющие на лечение пациента в режиме - онлайн и на качество услуг – онлайн. Ученые выявили два вида факторов: 1) связанные с культурой (язык и общение, культурные взгляды на использование камер во время консультации); 2) характеристики лица, осуществляющего уход в телемедицине (навыки, образование и электронная грамотность) (Alodhayani et al., 2021).

Ученые Balasubramanian, Vivekanandhan и Mahadevan (2022) предложили ввести структуру обследования пациента при телездоровоохранении по трем этапам: 1) бесконтактное извлечение параметров здоровья пациента с использованием метки NFC; 2) преобразование медицинского отчета в цифровой текст с использованием алгоритма оптического распознавания символов и извлечение значений соответствующих медицинских параметров; 3) интеллектуальная визуализация ключевых медицинских параметров.

Зарубежные ученые пришли к выводу, что при телездоровоохранении необходимо обучение персонала, обучение пациентов и техническая поддержка (Dixit et al., 2022).

Российские и зарубежные ученые исследуют, как должно проходить обучение студентов-медиков коммуникативным навыкам в профессиональной деятельности при телездоровоохранении.

Исследование Garcia-Garcia et al. (2021) представило оригинальный опыт того, как студентов медицинских специальностей обучают телематической работе с пациентами. Авторы составили рекомендации по обучению студентов-медиков при телездоровоохранении.

Ученые Brizio, Faure и Baudino (2022) пришли к выводу, что при использовании телемедицины расстояние влияет на диагностику заболевания и его лечение. Методы лечения и общения при телездоровохранении отличаются от традиционных методов лечения. Пациент становится равноправным партнером врача, что усиливает взаимодействие между врачом и пациентом в диагностическом процессе, повышает роль их общения.

Gabay et al. (2021) пришли к выводу, что пациенты в условиях телемедицины обеспокоены потерей межличностного контакта с врачом. Врачи должны использовать такую эффективную коммуникацию, которая повышает ориентированность на пациента.

Зарубежные ученые пришли к выводу, что студенты-медики плохо подготовлены к работе с так называемыми «электронными пациентами». Авторы создали обучающий модуль по приему «электронных пациентов». Эффективность модуля в том, что студенты-медики старших курсов проводили встречи со стандартизированными пациентами в перекрестном дизайне (Herrmann-Werner et al., 2019).

Candelario D., Cunningham K., Solano L.A., Pabst A., Srivastava S. исследовали эффективность телемедицинских технологий в учебной программе доктора. Ученые доказали, что после завершения сеансов телемедицины качество обучения студентов значительно улучшилось (Candelario et al., 2019).

Kuhn S., Jungmann F. исследовали влияние телемедицины на профессиональную компетентность врачей. Для будущих врачей была разработана инновационная учебная программа смешанного обучения, которая впервые была внедрена в Университетском медицинском центре Майнца в летнем семестре 2017 года – «Медицина в цифровую эпоху» (Kuhn & Jungmann, 2018).

Зарубежные и российские ученые отмечают возросшую роль такого профессионального качества врача, как эмпатия. В условиях телездоровохранения эмпатия играет важнейшую коммуникативную роль, помогает управлять эмоциями, что влияет на общение врача и пациента.

Зарубежные ученые Lermen C., Wetzel W., Britz V., Sterz J., Bechstein W.O., Schreckenbach T. на основе исследования уровня эмпатического общения у студентов-стоматологов пришли к выводу, что эмпатия как важная составляющая личностных качеств влияет на качество общения между стоматологами и пациентами. Результаты исследования ученые предлагают учитывать при планировании курсов обучения студентов-медиков (Lermen et al., 2022).

В российском здравоохранении используются различные медицинские учебные пособия, направленные на формирование коммуникативных навыков студентов медицинских вузов по некоторым профилям подготовки: медицинской сестры, первой врачебной помощи, стоматолога (Davydova et al., 2019; Kudryavaya, Ukolova, Smirnova, & Zorin, 2020).

Однако проблема формирования и развития коммуникативных компетенций и механизмов общения студентов медицинского вуза профиля «Лечебное дело» – будущих врачей-терапевтов, не была предметом специального научного исследования. В то же время медицинская практика в условиях распространения COVID-19 показывает, что сегодня крайне важна коммуникативная компетентность медиков, которая подразумевает сформированность специальных навыков в работе врача в условиях телездоровохранения: навык эффективного взаимодействия; приемы активного слушания; умения понимать невербальный язык коммуникации; строить беседу с учетом индивидуальных характеристик пациента и его заболевания; формулировать вопросы; умения завершить беседу с пациентом; понимать эмоции

пациента и владеть собственными эмоциями; использовать актерские умения в диалоге с пациентом.

Цель и задачи исследования

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность механизмов коммуникативного общения студентов-медиков с пациентами в телездравоохранении в условиях пандемии COVID-19.

Задачи исследования:

- 1) определить наиболее эффективные коммуникативные механизмы общения врача и пациента в ситуации телездравоохранения;
- 2) экспериментально проверить эффективность механизмов общения студентов-медиков с пациентами в условиях пандемии COVID-19;
- 3) разработать методические рекомендации по формированию коммуникативных навыков студентов-медиков в онлайн-общении с пациентами.

1.4. Теоретический и практический вклад материалов статьи

Нами выявлено, что студентам медицинского вуза, будущим врачам-терапевтам, работающим в телездравоохранении, необходимо владеть: 1) специфическими коммуникативными способностями, включающими в себя личностные профессиональные черты и характеристики поведения, необходимые для общения; 2) коммуникативными знаниями, практическими умениями и навыками; 3) умением занимать партнерскую позицию в общении; 4) гибкостью и креативностью в выборе и применении коммуникативных тактик и стратегий; 5) ценностным отношением к участникам процесса общения (к себе и к другому человеку); 6) желанием и стремлением профессионально строить свои отношения с окружающими.

Нами составлены онлайн-тренажеры «Коммуникативная компетентность будущих врачей» для обучения студентов-терапевтов медицинского вуза профиля «Лечебное дело» коммуникативным навыкам, необходимым для приема и лечения пациентов в телездравоохранении.

Созданный нами спецкурс по формированию коммуникативных компетенций медика включает в себя систему лекционных, практических и тренинговых занятий.

Результаты исследования могут быть использованы в профессиональной деятельности медиков, врачей-терапевтов, в обучении студентов медицинских вузов в условиях пандемии COVID-19.

Методология

2.1. Методы и методики исследования

Для проверки гипотезы был использован комплекс разнообразных **методов**, взаимодополняющих друг друга: теоретические – анализ трудов педагогов, психологов, медиков по проблеме исследования; анализ методической и учебной литературы; теоретический анализ основных положений предлагаемой методики, на основе которых выдвинута гипотеза исследования; теоретическое обоснование проблемы исследования; эмпирические – включенное наблюдение, констатирующий и формирующий педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, анализ результатов экспериментальной работы.

В рамках исследования были использованы количественные методы исследования, анонимное анкетирование 94 студентов профиля «Лечебное дело» Института фундаментальной медицины и биологии Казанского федерального универси-

тета, Кировского государственного медицинского университета, Международного университета Астаны.

Для проведения исследования нами выбраны диагностики: 1) «Оценка коммуникативных умений» А.А. Карелина (Karelin, 2001); 2) «Способность к эмпатии» И.М.Юсупова (Yuip, 2011); 3) Онлайн-тренажеры «Формирование коммуникативных компетенций врача» Л.А. Камаловой, Р.Ф. Гайфуллиной (Kamalova & Gaifullina, 2022).

Диагностика А.А. Карелина выявляет уровень сформированности коммуникативных умений. Для диагностики взяты 14 вопросов, которые характеризовали следующие умения: 1. Подготовительная фаза разговора; 2. Контактная фаза; 3. Эмоции в разговоре; 4. Фаза понимания; 5. Фаза убеждения; 6. Фаза завершения; 7. Управление разговором. Подсчет баллов: сумма меньше 30 баллов – следует обратить внимание на повышение коммуникативной компетентности; от 30 до 60 баллов – некоторые неудовлетворительные аспекты общения; свыше 60 баллов – уверенное владение коммуникативным минимумом.

Тест «Способность к эмпатии» И.М. Юсупова содержит 36 утверждений. «Шкала лжи» (или «шкала социальной желательности») включает ответы «не знаю» на утверждения 3, 9, 11, 13, 28, 36 и ответы «да, всегда» на пункты 11, 13, 15, 27. Три и менее совпадений со «шкалой лжи» – говорят о надежных результатах тестирования; четыре совпадения со шкалой – сомнительный результат теста; 5 и более совпадений – недостоверный результат. Сложить сумму баллов по следующим пунктам: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 32.

С помощью онлайн-тренажеров «Формирование коммуникативных компетенций врача» Л.А. Камаловой, Р.Ф. Гайфуллиной проверяется комплекс коммуникативных умений и навыков студента медицинского вуза профиля «Лечебное дело». Критерии оценивания: высокий уровень – от 76 до 100 баллов; средний уровень – от 50 до 75 баллов; низкий уровень – от 26 до 49 баллов; очень низкий уровень – от 0 до 25 баллов.

2.2. Экспериментальная база исследования

В рамках исследования выбрана экспериментальная база исследования: Институт фундаментальной медицины и биологии Казанского федерального университета, Кировский государственный медицинский университет, Международный университет Астаны. Выбор экспериментальной базы исследования продиктован необходимостью определить, какие методики обучения коммуникативным навыкам и механизмам общения студентов-медиков с будущими пациентами используются в российских и зарубежных высших учебных заведениях, насколько сформированы коммуникативные компетенции у студентов-медиков разных вузов. Для эксперимента выбраны студенты 4 курса профиля «Лечебное дело», чтобы определить, каков уровень сформированности коммуникативных компетенций студентов предвыпускного курса медицинских вузов, насколько эффективно студенты владеют пациент-центрированным механизмом общения с пациентами в условиях телездоровоохранения и распространения коронавирусной инфекции COVID-19.

В эксперименте приняли участие 94 студента 4 курса профиля подготовки медиков «Лечебное дело»: экспериментальная группа – студенты Института фундаментальной медицины и биологии Казанского федерального университета (Россия), Кировского государственного медицинского университета (Россия) (47 человек), контрольная группа – студенты Международного университета Астаны (Республика Казахстан) (47 человек). В составе экспериментальной группы 35 девушек, 12 юношей; в контрольной группе – 34 девушки, 13 юношей.

2.3. Этапы исследования

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий (декабрь 2021 г.), формирующий (декабрь 2021 г. – апрель 2022 г.), контрольный (май 2022 г.).

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий; формирующий; контрольный.

На констатирующем этапе созданы психолого-педагогические и организационные условия для организации исследования.

Созданы экспериментальные площадки на базе Института фундаментальной медицины и биологии Казанского федерального университета (Россия), Кировского государственного медицинского университета (Россия), Международного университета Астаны (Республика Казахстан). Проводилось наблюдение за процессом обучения студентов 4 курса профиля «Лечебное дело», проводилась апробация темы исследования на первоначальной стадии констатирующего эксперимента.

Целью формирующего этапа являлось определение наиболее эффективных методик и механизмов коммуникативного общения студентов-медиков с пациентами в условиях телездравоохранения.

Уточнялась и корректировалась концепция исследования, проводился обучающий эксперимент по спецкурсу «Коммуникативная компетентность будущих врачей» среди студентов экспериментальной группы.

На контрольном этапе проведена рефлексия по результатам обучения студентов экспериментальной и контрольной групп. Проведен анализ, обобщение и систематизация результатов, проведено оформление исследования.

2.4. Оценочные критерии

Для проведения исследования нами выбраны диагностики: 1) «Оценка коммуникативных умений» А.А. Карелина (Karelin, 2001); 2) «Способность к эмпатии» И.М. Юсупова (Yuipin, 2004); 3) Онлайн-тренажеры «Формирование коммуникативных компетенций врача» Л.А. Камаловой, Р.Ф. Гайфуллиной (Kamalova & Gaifullina, 2022).

Для диагностики оценки коммуникативных умений (А.А. Карелин) выбраны 14 вопросов по блокам: Подготовительный этап разговора; Контактный этап; Оценивание эмоций в разговоре; Этап понимания; Этап убеждения; Этап завершения; Этап управления разговором. Критерии оценивания: если сумма меньше 30 баллов – обратить внимание на повышение коммуникативной компетентности; от 30 до 60 баллов – обратить внимание на неудовлетворительные аспекты общения; более 60 баллов – уверенное владение коммуникативным минимумом.

Для диагностики формирования эмпатии использован тест «Способность к эмпатии» И.М. Юсупова, в котором даны 36 утверждений. «Шкала лжи» (или «шкала социальной желательности») включает ответы «не знаю» на утверждения 3, 9, 11, 13, 28, 36 и ответы «да, всегда» на пункты 11, 13, 15, 27. Три и менее совпадений со «шкалой лжи» – надежные результаты тестирования; четыре совпадения – сомнительный результат теста; 5 и более совпадений – недостоверный результат, искаженный стремлением «отвечать правильно». Необходимо сложить сумму баллов по пунктам: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 32.

Для диагностики уровня сформированности коммуникативных компетенций студентов проведено тестирование по 6 тематическим блокам онлайн-тренажеров «Формирование коммуникативных компетенций врача». Установлены критерии оценивания: высокий уровень – от 76 до 100 баллов; средний уровень – от 50 до 75 баллов; низкий уровень – от 26 до 49 баллов; очень низкий уровень – от 0 до 25 баллов.

Результаты

3.1. Ход и описание констатирующего этапа эксперимента

В ходе экспериментальной работы со студентами экспериментальной и контрольной групп проведена диагностика по тесту «Оценка коммуникативных умений» (А.А. Карелин).

Таблица 1. Диагностика теста «Оценка коммуникативных умений» А.А. Карелина

Экспериментальная группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	45%	43%	12%
Контрольная группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	42%	22%	36%

Диагностика «Оценка коммуникативных умений» А.А. Карелина показала, что ЭГ экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ) находятся на разном уровне владения коммуникативными навыками:

ЭГ – высокий уровень – 45%, средний уровень – 43%, низкий уровень – 12%;

КГ – высокий уровень – 42%, средний уровень – 22%, низкий уровень – 36%.

На констатирующем этапе эксперимента с экспериментальной и контрольной группами проведен тест сформированности эмпатии (И.М. Юсупов).

Таблица 2. Диагностика сформированности эмпатии по тесту И.М. Юсупова

Экспериментальная группа	Очень высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Очень низкий уровень
	14%	28%	25%	29%	4%
Контрольная группа	Очень высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Очень низкий уровень
	11%	26%	33%	25%	5%

Диагностика сформированности эмпатии по тесту И.М. Юсупова свидетельствует, что эмпатия в экспериментальной и контрольной группах развита на среднем уровне:

Очень высокий уровень: ЭГ – 14%, КГ – 11%;

Высокий уровень: ЭГ – 28%, КГ – 26%;

Средний уровень: ЭГ – 25%, КГ – 33%;

Низкий уровень: ЭГ – 29%, КГ – 25%;

Очень низкий уровень: ЭГ – 4%, КГ – 5%.

3.2. Ход и описание формирующего этапа эксперимента

В течение 2021-2022 учебного года с целью формирования коммуникативных компетенций студентов медицинского вуза в экспериментальной группе проведен формирующий эксперимент: проводились лекционные, практические занятия, тренинги по разработанному нами спецкурсу для студентов медицинского профиля «Лечебное дело» **«Коммуникативная компетентность будущих врачей»:**

1. Информационный блок – изучение нормативного, коммуникативного, этического аспектов культуры речи врача; особенностей устной и письмен-

ной речи, вербальных и невербальных способов общения; механизмов общения по модели «врач-пациент», «врач – врач».

2. Практический блок – моделирование в учебном процессе ситуаций взаимодействия врача с пациентом, поиск оптимальных средств коммуникации, создание моделей общения врача с пациентом.

3. Тренинговый блок – активная групповая и индивидуальная работа по выполнению комплекса упражнений с целью формирования коммуникативных навыков.

Основная цель данного курса состоит в теоретическом и методическом обеспечении процесса формирования коммуникативной компетентности врача.

Основные задачи курса: формирование навыков эффективной коммуникации (убеждения, воздействия); формирование навыков ведения интервью с пациентами, владение механизмами общения с пациентами; формирование эмпатических способностей; обучение использованию вербальных и невербальных средств коммуникации; выработка навыков основ актерского мастерства.

Практическая часть программы направлена на выработку умений взаимодействия в коммуникативных ситуациях приема врача с пациентом, курации пациента, умения быстро находить адекватные средства общения и гибко менять способы межличностной коммуникации.

Разработанный нами спецкурс «**Коммуникативная компетентность будущих врачей**» состоит из 22 лекционных и 24 практических часов.

Таблица № 3. Спецкурс «Коммуникативная компетентность будущих врачей»

№	Тема	Лекции	Практические занятия
1.	Общение как взаимодействие.	2	2
2.	Нормативный, коммуникативный, этический аспекты культуры речи врача.	6	6
3.	Особенности устной речи в практике врача.	2	2
4.	Вербальное и невербальное общение.	2	2
5.	Пациент-центрированная модель общения врача.	4	2
6.	Симуляционное обучение и оценка навыков общения врача.	2	4
7.	Навыки общения врача при телекоммуникации.	2	4
8.	Актерские навыки врача.	2	2
ИТОГО		22	24
ВСЕГО		22	24
		46	46

Разработанный спецкурс «Коммуникативная компетентность будущих врачей» направлен на формирование коммуникативных навыков и механизмов общения врача с пациентом при телездоровоохранении: обучение правильной артикуляции звуков, хорошей дикции; соблюдению норм коммуникации и этики общения врача; знанию особенностей устной монологической и диалогической речи в практике врача; установление личного контакта с пациентом; получение информации о пациенте и истории его болезни в процессе беседы и приема пациента; выявление мнения пациента о проблемах со здоровьем; поощрение пациента умению задавать вопросы; навык адаптации врача к уровню понимания пациента; понимать точку

зрения пациента; проявлять заботу и сопереживание к пациенту (эмпатию); поддерживать уважительный тон; уметь завершить разговор с пациентом.

3.3. Ход и описание контрольного этапа эксперимента

На этапе контрольного эксперимента ставились цели: определить наиболее эффективные коммуникативные механизмы общения врача и пациента в ситуации телездоровоохранения.

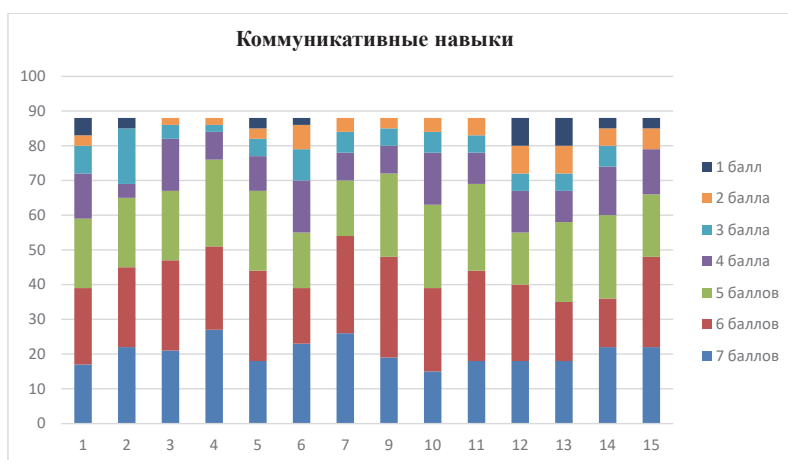
Экспериментальная работа проведена со студентами экспериментальной и контрольной групп. С обеими группами студентов проведены: Тест «Оценка коммуникативных умений» А.А. Карелина (Karelin, 2001); Тест «Способность к эмпатии» И.М. Юсупова; Онлайн-тренажеры «Формирование коммуникативных компетенций врача» (Kamalova & Gaifullina, 2022).

Таблица 4. Диагностика «Оценка коммуникативных умений» А.А. Карелина

Экспериментальная группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	75%	21%	4%
Контрольная группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	61%	27%	12%

Диагностика коммуникативных умений (тест А.А. Карелина) показала, что студенты экспериментальной группы находятся на более высоком уровне развития коммуникативных умений и навыков, чем контрольная группа. В экспериментальной группе уровень коммуникативной компетентности повысился с 56 % до 75%, недостатки в развитии основных навыков общения с пациентом изменили свое значение с 28% до 21%, неудовлетворительные аспекты общения уменьшили значение с 16% до 12%. В контрольной группе произошли незначительные изменения в развитии коммуникативных навыков: высокий уровень – значение повысилось с 55% до 61%; средний уровень – остался на прежнем значении- 27% , низкий уровень – произошло понижение показателей с 18% до 12%.

Таблица 5. Результаты теста «Оценка коммуникативных умений» А.А. Карелина



Сравнительный анализ результатов развития коммуникативных умений на констатирующем и контрольном этапах эксперимента у студентов экспериментальной и контрольной группы выявило:

В экспериментальной группе: высокий уровень – увеличил значение на 10%: с 45% до 55%; средний уровень – уменьшил значение на 8%: с 43% до 35%; низкий уровень – уменьшил значение на 2%: с 12% до 10%.

В контрольной группе: высокий уровень- увеличил значение на 2%: с 42% до 44%; средний уровень- увеличил значение на 8%: с 22% до 30%; низкий уровень – увеличил значение на 10%: с 26% до 36% .

Таблица 6. Результаты сформированности эмпатии по тесту И.М. Юсупова

Экспериментальная группа	Очень высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Очень низкий уровень
	29%	38%	21%	10%	2%
Контрольная группа	Очень высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Очень низкий уровень
	13%	29%	36%	17%	5%

Диагностика сформированности эмпатии по тесту И.М. Юсупова на контрольном этапе показала, что студенты экспериментальной группы находятся на более высоком уровне сформированности эмпатии, чем контрольная группа.

В экспериментальной группе очень высокий уровень показали 29%, что на 15% выше прежнего уровня. Высокий уровень показали 38%, что на 10% выше прежних показателей.

Средний уровень эмпатии продемонстрировали 21%, что на 4% меньше прежнего уровня. Низкий уровень эмпатии у 10%, что на 19% меньше прежних показателей.

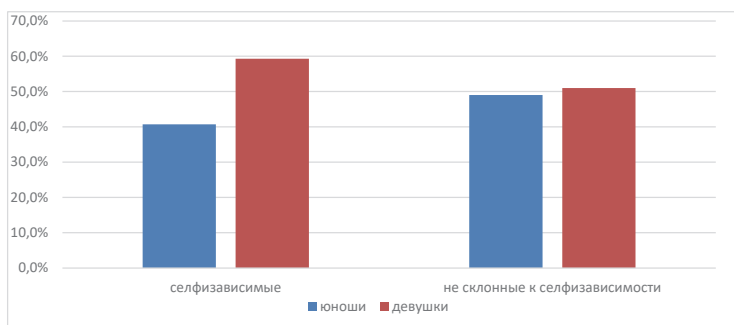
Очень низкий уровень эмпатии у 2%, что на 2% меньше результатов констатирующего этапа.

Диагностика контрольной группы свидетельствует, что показатели изменились незначительно: очень высокий уровень – с 11% до 13%, высокий уровень – с 26% до 29%, средний уровень – с 33% до 36%, низкий уровень – с 25% до 17%, очень низкий уровень – остался неизменным – 5%.

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе у студентов сформировано чувство эмпатии. Именно в этом глубоком процессе эмпатии возникает взаимное понимание, воздействие и доверительные отношения между людьми. Поэтому в экспериментальной группе результаты по способности к эмпатии намного выше, чем в контрольной группе: очень высокий уровень эмпатии повысился на 14%, высокий уровень – на 10%, средний уровень – уменьшился на 4%, низкий уровень – 19%, очень низкий уровень – на 2%.

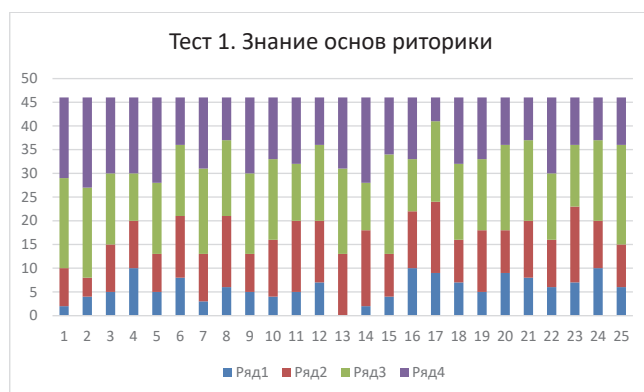
На контрольном этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группе проведено онлайн-тестирование по онлайн-тренажерам «Формирование коммуникативных компетенций врача» (Л.А. Камаловой, Р.Ф. Гайфуллиной), которое показало следующие результаты:

Таблица 7. Знание основ риторики (экспериментальная группа)



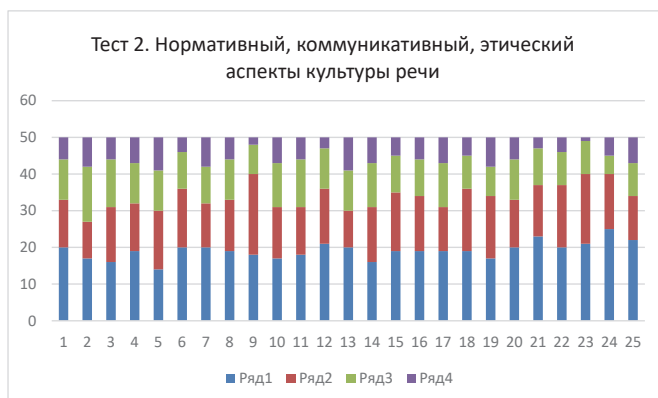
Тест 1. Знание основ риторики: высокий уровень – 60%; средний уровень – 28%; низкий уровень – 10%; очень низкий уровень – 2% (экспериментальная группа)

Таблица 8. Знание основ риторики (контрольная группа)



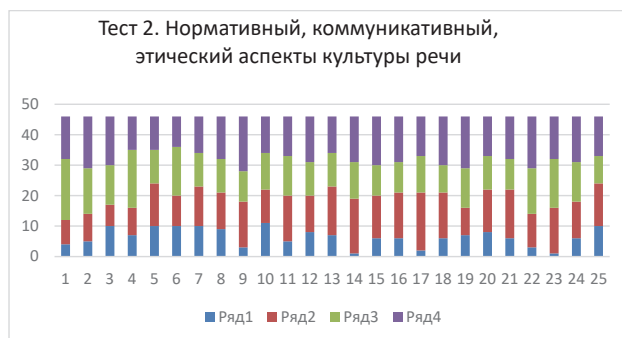
Тест 1. Знание основ риторики: высокий уровень – 41%; средний уровень – 25%; низкий уровень – 19%; очень низкий уровень – 15% (контрольная группа)

Таблица 9. Нормативный, коммуникативный, этический аспекты культуры речи (экспериментальная группа)



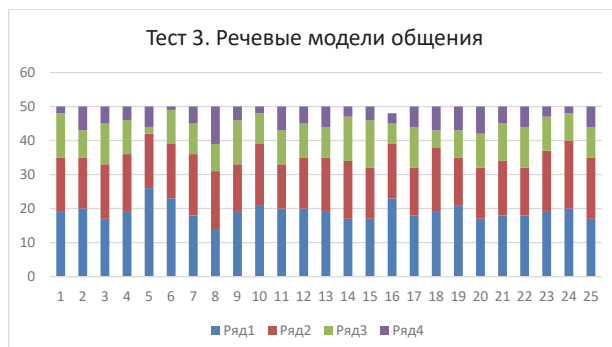
Тест 2. Нормативный, коммуникативный, этический аспекты культуры речи: высокий уровень – 53%; средний уровень – 34%; низкий уровень – 8%; очень низкий уровень – 5% (экспериментальная группа)

Таблица 10. Нормативный, коммуникативный, этический аспекты культуры речи (контрольная группа)



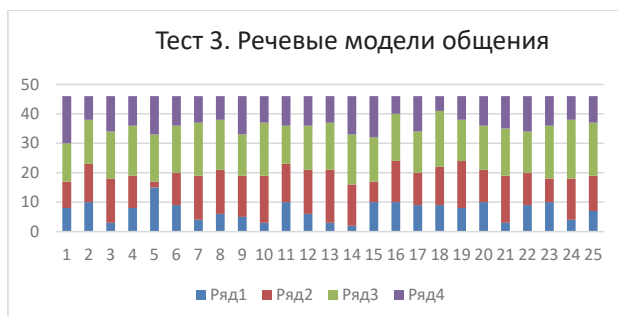
Тест 2. Нормативный, коммуникативный, этический аспекты культуры речи: высокий уровень – 26%; средний уровень – 40%; низкий уровень – 18%; очень низкий уровень – 16% (контрольная группа)

Таблица 11. Речевые модели общения (экспериментальная группа)



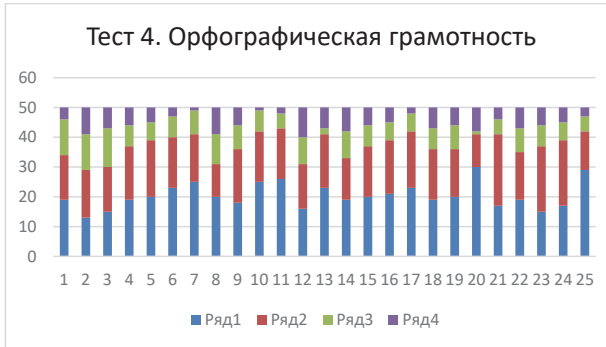
Тест 3. Речевые модели общения: высокий уровень – 65%; средний уровень – 29%; низкий уровень – 4%; очень низкий уровень – 2% (экспериментальная группа)

Таблица 12. Речевые модели общения (контрольная группа)



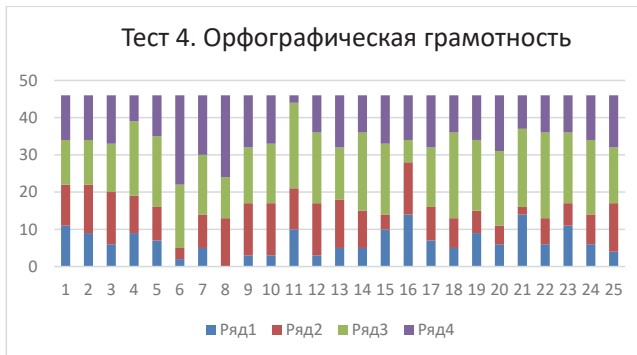
Тест 3. Речевые модели общения: высокий уровень – 25%; средний уровень – 32%; низкий уровень – 33%; очень низкий уровень – 10% (контрольная группа)

Таблица 13. Орфографическая грамотность (экспериментальная группа)



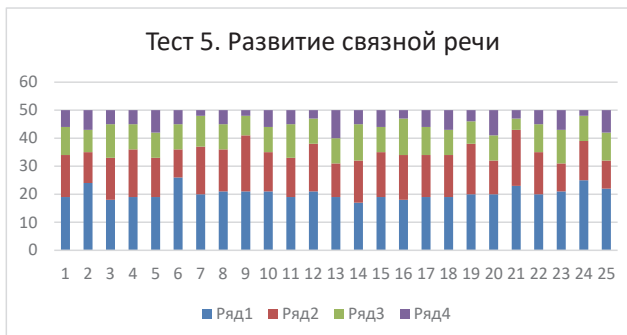
Тест 4. Орфографическая грамотность: высокий уровень – 61%; средний уровень – 30%; низкий уровень – 7%; очень низкий уровень – 2% (экспериментальная группа)

Таблица 14. Орфографическая грамотность (контрольная группа)



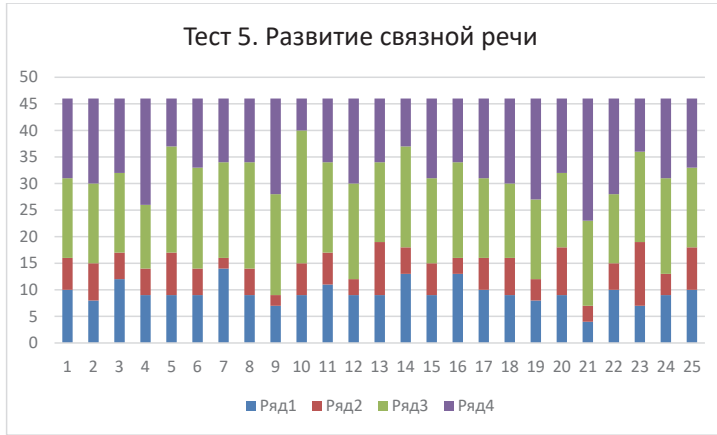
Тест 4. Орфографическая грамотность: высокий уровень – 32%; средний уровень – 28%; низкий уровень – 29%; очень низкий уровень – 11% (контрольная группа)

Таблица 15. Развитие связной речи (экспериментальная группа)



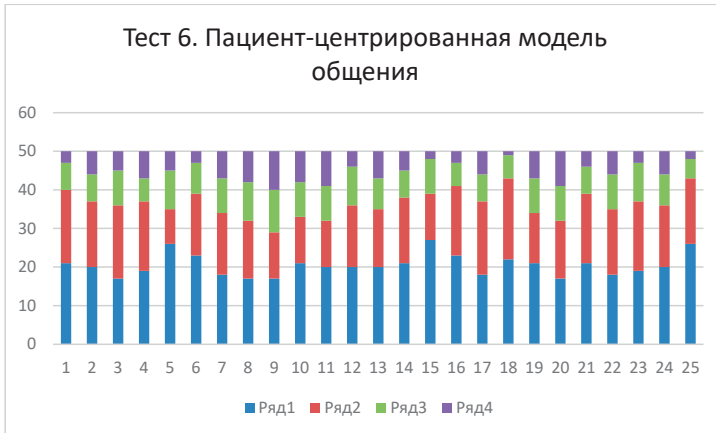
Тест 5. Развитие связной речи: высокий уровень – 61%; средний уровень – 27%; низкий уровень – 8%; очень низкий уровень – 4% (экспериментальная группа)

Таблица 16. Развитие связной речи (контрольная группа)



Тест 5. Развитие связной речи: высокий уровень – 30%; средний уровень – 23%; низкий уровень – 27%; очень низкий уровень – 20% (контрольная группа)

Таблица 17. Пациент – центрированная модель общения (экспериментальная группа)



Тест 6. Пациент-центрированная модель общения: высокий уровень – 62%; средний уровень – 28%; низкий уровень – 8%; очень низкий уровень – 2% (экспериментальная группа)

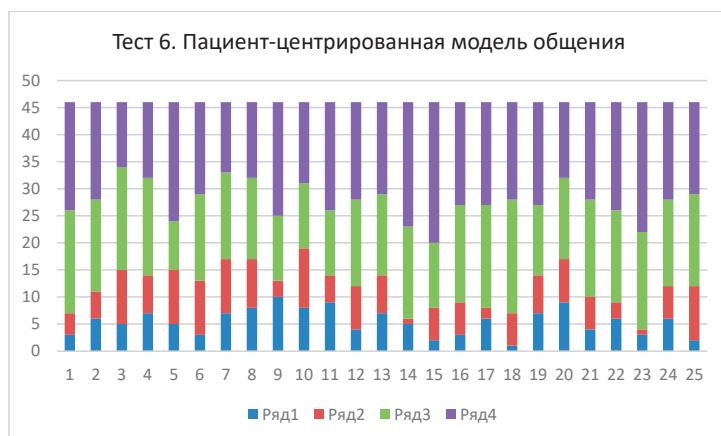


Таблица 18. Пациент – центрированная модель общения (контрольная группа)

Тест 6. Пациент-центрированная модель общения: высокий уровень – 19%; средний уровень – 21%; низкий уровень – 31%; очень низкий уровень – 29% (контрольная группа).

Таким образом, тестирование по онлайн-тренажерам «Формирование коммуникативных компетенций врача» (Л.А. Камаловой, Р.Ф. Гайфуллиной) продемонстрировало рост показателей по формированию коммуникативных навыков и механизмов общения врача с пациентом при телездоровоохранении: основы ораторского мастерства; навык правильной артикуляции звуков, хорошая дикция; соблюдения норм коммуникации врача; знание особенностей устной речи в практике врача; владение пациент-центрированной техникой общения; проявления заботы и сопереживания пациентам (эмпатии); использования вербальных и невербальных средств общения, проявления актерских навыков в общении врача с пациентом.

Дискуссионные вопросы

Зарубежные и российские ученые считают, что телездоровоохранение помогает врачу в ситуации заболевания COVID-19 вести прием и осуществлять лечение пациента, экономит время на прием пациента, эффективно влияет на сохранение здоровья врача и пациентов. При телездоровоохранении перед медицинскими вузами и учреждениями здравоохранения остро встает проблема формирования коммуникативных компетенций студентов-медиков и практикующих врачей-терапевтов.

Исследования отечественных и зарубежных ученых свидетельствуют, что для осуществления эффективного лечения и установления отношений «врач-пациент» необходимы не только профессионально-медицинские компетенции, но и коммуникативные технологии установления доверительного профессионального общения (Zvereva, 2016). Учеными доказано, что в общении между врачом и пациентом существуют определенные коммуникативные проблемы: искажение восприятия, отсутствие понимания, неверная оценка информации, конфликтные ситуации между врачом и пациентом (Zvereva, 2016).

Проблема, которая не нашла своего разрешения в трудах отечественных и зарубежных исследователей, – это проблема телекоммуникации, особых механизмов

общения врача с пациентом в условиях телездоровоохранения. Механизмы общения врача с пациентами при телездоровоохранении будут другими, чем в традиционной медицинской практике. В условиях телездоровоохранения профессиональные коммуникативные компетенции врача становятся основными, так как меняются условия коммуникации врача и пациента.

В ходе исследования мы обнаружили, что студентов медицинских вузов не обучают специальным методикам и техникам общения с пациентами. В первую очередь, это касается уровня владения студентами-медиками фонетическим уровнем русского языка. Многие студенты-медики не выговаривают или искажают звуки при говорении; говорят слишком быстро, «проглатывая» гласные звуки или предельно их редуцируя; не произносят окончания слов, фраз настолько вятно и четко, чтобы пациент понял, о чем идет речь. Об этой проблеме пишет ученый Битянова М.Р. Врачи и студенты-медики не обладают правильной артикуляцией звуков русского языка, что затрудняет общение врача с пациентом (Витянова, 2000). Очень важно формировать артикуляционный аспект речи, который, как мы видим, является одним из базовых навыков профессиональной коммуникации врачей, особенно в ситуации телездоровоохранения.

Если при прямом контакте с пациентом врач может выразить свои чувства и пожелания по лечению заболевания при помощи невербальных средств общения (мимики, жестов, телодвижений, изменения позы), то при телекоммуникации главными становятся вербальные средства общения. Очень важно, как говорит врач, какая у него дикция, каким голосом он обладает, в каком темпе врач ведет прием пациента, меняется ли его голос во время беседы с пациентом, соблюдает ли орфоэпические и другие нормативные языковые требования доктор, понимает ли его пациент, доверяет ли ему. Коммуникация врача с пациентом будет зависеть и от ситуации общения, возраста и социального положения больного, характера его болезни. Поэтому очень важно, умеет ли врач не только слушать, но и убеждать пациента, направлять его на путь лечения и выздоровления. Для этого врачу необходимо обладать не только коммуникативными умениями и навыками, но и эмпатией, умением искренне сочувствовать своему пациенту, проявлять актерские способности и навыки общения.

В учебниках по педагогике для студентов медицинских вузов отсутствуют разделы и темы программы по обучению общению врача с пациентами в условиях телекоммуникации (Kudryavaya et al., 2020). Учитывая этот факт, мы разработали специальный курс для студентов медицинских вузов профиля «Лечебное дело» «Коммуникативная компетентность будущих врачей», который позволит обучать студентов медицинских вузов механизмам общения врача с пациентом в телездоровоохранении.

Рекомендации

В ходе нашего исследования установлено, что важным параметром для эффективного взаимодействия пациента с врачом является коммуникативная компетентность.

К навыкам коммуникативного общения врача с пациентами при телекоммуникации мы относим: навык правильной артикуляции звуков русского языка; навык владения фонетическими, орфографическими, орфоэпическими, коммуникативными нормами русского языка; навык установления знакомства с пациентом; навык активного слушания; навык вербального и невербального общения; механизмы и приемы пациент-центрированного подхода к общению врача с пациентом; навык владения актерскими способностями врача.

Наше исследование доказало, что механизмом коммуникативного общения в системе «врач-пациент» является пациент-центрированный подход, в основе которого лежат следующие основные этапы коммуникации врача и пациента: 1. Знакомство врача с пациентом и установление контакта между ними; 2. Ориентация врача и пациента по отношению друг к другу; 3. Аргументация, когда пациент рассказывает врачу о своем заболевании; 4. Корректировка общения (ответы на возражения); 5. Завершение встречи врача с пациентом; 6. Оценка действий (обратная связь от пациента); 7. Сопровождение пациента (врач дает рекомендации пациентам для лечения заболевания).

Результаты данного исследования могут быть использованы в подготовке студентов медицинского вуза по профилю «Лечебное дело» и практикующих врачей, работающих в условиях телездравоохранения и распространения коронавирусной инфекции COVID-19.

Список литературы

- Агранович, Н. В., Ходжаян, А. Б. Возможности и эффективность дистанционного обучения в медицине // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 3. – С. 545-547.
- Бацина, Е. А., Попсуйко, А. Н., Артамонова Г. В. Цифровизация здравоохранения: миф или реальность? // *Врач и информационные технологии*. – 2020. – № 3. – С. 73-80.
- Белая, Е. А., Гутуева, Ч. Г. Проблема взаимоотношений между врачом и пациентом в настоящее время // *Бюллетень Интернет-конференций*. – 2017. – 7(1). – С.133-134.
- Белозерова, Е. А., Кристальный, Б. В., Натензон, М. Я., Тарнопольский, В. И. Дистанционное обучение в электронном здравоохранении // *Информационное общество*. – 2007. – №1-2. – С. 85-93.
- Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
- Давыдова, Н. С., Дьяченко, Е. В., Самойленко, Н. В., Серкина, А. В. Навыки общения с пациентами: симуляционное обучение и оценка коммуникативных навыков в медицинском вузе: методическое руководство / под науч. ред. д-р мед. наук, проф. Н. С. Давыдовой, канд. псих. наук, доц. Е.В. Дьяченко. – Екатеринбург: Типография ООО «АТГрупп». – 2019. – 128 с.
- Зверева, Н. С. Психологические особенности установления отношений «врач-пациент» в современном российском обществе // *Социальная акмеология и психология*. – 2016. – № 4. – С. 131-135.
- Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии. – СПб.: ПИТЕР, 2011. – 700 с.
- Камалова, Л. А., Гайфулина, Р. Ф. Онлайн-тренажеры для студентов медицинских вузов «Коммуникативные компетенции будущего врача». URL: <https://onlinetestpad.com/cshlxsf3zhzhu> (дата обращения: 28.06.2022).
- Карелин, А. А. Тест оценки коммуникативных умений. В 2 т. Т. 2. Психологические тесты / А. А. Карелин; под ред. А.А. Карелина. — М.: ВЛАДОС: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2001. – 247 с.
- Кравченко, Л. М. Проблемы коммуникации в медицине как ведущая причина врачебных ошибок // *COLLOQUIUM-JOURNAL*. – 2019. – №7(31). – С. 40-42.
- Кубрик, Я. Ю. Комплексные телемедицинские технологии для сопровождения пациентов. Международные тренды, результаты опросов об информатизации, технологичные решения для врача и клиники на базе сервиса ONDOC // *Врач и информационные технологии*. – 2017. – № 1. – С. 49-60.
- Кудрявая, Н. В., Уколова, Е. М., Смирнова, Н. Б., Зорин, К. В. Педагогика для медицинских вузов. – М.: КНОРУС. – 2020. – 352с.
- Морозов, С. П., Владзимирский, А. В., Сименюра, С. С. Качество первичных телемедицинских консультаций «пациент-врач» (по результатам тестирования телемедицинских сервисов) // *Врач и информационные технологии*. – 2020. – № 1. – С. 52-62.
- Сулейманова, С. Ю., Мадалиева, С. Х., Ерназарова, С. Т., Медешева, А. К. Определение уровня сформированности коммуникативной компетентности у врачей ПМСП // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2017. – № 4. – С. 372-378.

- Федоров, В. Ф., Столяр, В. Л. Телемедицина: кого, чему и как учить // Врач и информационные технологии. – 2018. – №4. – С. 35-43.
- Alodhayani, A. A., Hassounah, M. M., Qadri, F. R., Abouammoh, N. A., Ahmed, Z., & Aldahmash, A. M. (2021). Culture-specific observations in a Saudi Arabian digital home health care program: Focus group discussions with patients and their caregivers // *Journal of Medical Internet Research*. – 2021. – Vol. 23. – No. 12:e26002.
- Balasubramanian, V., Vivekanandhan, S., Mahadevan, V. Pandemic tele-smart: A contactless tele-health system for efficient monitoring of remotely located COVID-19 quarantine wards in India using near-field communication and natural language processing system // *Medical and Biological Engineering and Computing*. – 2022. – Vol. 60. – No. 1. – Pp. 61-79. DOI: 10.1007/s11517-021-02456-1
- Branding-Bennett, H. A., Kedar, I., Pallin, D. J., Jacques, G., Gumley, G. J., Kvedar, J. C. Delivering health care in rural Cambodia via store-and-forward telemedicine: A pilot study // *Telemedicine Journal & e-Health*. – 2005. – Vol. 11. – No. 1. – Pp. 56-62.
- Brizio, A., Faure, V., Baudino, F. Medical semiotics in the telemedicine era: The birth of telesemiotics // *International Journal of Medical Informatics*. – 2022. – Vol. 157.
- Candelario, D., Cunningham, K., Solano, L. A., Pabst, A., Srivastava, S. Description of a transitions of care and telemedicine simulation lab activity // *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. – 2019. – Vol. 11. – No. 11. – Pp. 1184-1189. DOI: 10.1016/j.cptl.2019.07.017
- Dixit, N., Van Sebille, Y., Crawford, G. B., Ginex, P. K., Ortega, P. F., Chan, R. J. Disparities in telehealth use: How should the supportive care community respond? // *Supportive Care in Cancer*. – 2022. – Vol. 30. – No. 2. – Pp. 1007-1010. DOI: 10.1007/s00520-021-06629-4
- Ferrera Bibas, F., Correard, F., Collomp, R., Catallan, A., Stephane, H. Retour d'expérience de télésanté à l'officine: réflexions pour l'amélioration et l'adaptation des pratiques professionnelles pharmaceutiques [Feedback from telehealth in the pharmacy: Reflections for the improvement and adaptation of pharmaceutical professional practices] // *Pharmacien Hospitalier et Clinicien*. – 2021. – Vol. 56. – No. 4. – Pp. 396-404. DOI: 10.1016/j.phclin.2021.06.002
- Gabay, G., Ornoy, H., Moskowitz, H. Patient-centered care in telemedicine – An experimental-design study // *International Journal of Medical Informatics*. – 2022. – Vol. 159. DOI: 10.1016/j.ijmedinf.2021.104672. № 104672
- Garcia-Garcia, J. A., Sanchez-Gomez, N., De Verger, C. R., Bautista-Llamas, M. J., Navarro-Pando, J. Reflection on telemedicine competencies in Spanish medicine degrees after the COVID-19 pandemic // *Studies in Health Technologies and Informatics*. – 2021. – Vol. 281. – Pp. 957-962. DOI: 10.3233/SHTI210320.
- Hays, R. D., Skootsky, S. A. Patient experience with in-person and telehealth visits before and during the COVID-19 pandemic at a large integrated health system in the United States // *Journal of General Internal Medicine*. – 2022. – Vol. 37. – No. 4. – Pp. 847-852. DOI: 10.1007/s11606-021-07196-4
- Herrmann-Werner, A., Weber, H., Loda, T., Keifenheim, K. E., Erschens, R., Mölbert, S. C., ... Masters, K. But Dr. Google said...? Training medical students how to communicate with E-patients // *Medical Teacher*. – 2019. – Vol. 41. – No. 12. – Pp. 1434-1440. DOI: 10.1080/0142159X.2018.1555639
- Kuhn, S., Jungmann, F. Medizin im digitalen Zeitalter: Telemedizin in der studentischen Lehre [Medicine in the digital age: Telemedicine in medical school education] // *Radiologe*. – 2018. – Vol. 58. – No. 3. – Pp. 236-240. DOI: 10.1007/s00117-017-0351-7
- Lafferty, M., Harrod, M., Krein, S., Manojlovich, M. It's like sending a message in a bottle: A qualitative study of the consequences of one-way communication technologies in hospitals // *Journal of the American Medical Informatics Association*. – 2021. – Vol. 28. – No. 12. – Pp. 2601-2607. DOI: 10.1093/jamia/ocab191
- Lermen C., Wetzel W., Britz V., Sterz J., Bechstein W.O., Schreckenbach T. Empathy, personality traits, and emotional management in 2nd and 4th-year dentistry students: a single-center study // *BMC Medical Education*. – December 2021. – Vol. 22. – I. 1. – № 2. Doi 10.1186/s12909-021-03080-1.

References

- Agranovich, N. V., & Hodzhajan, A. B. (2012). Opportunities and effectiveness of distance learning in medicine. *Fundamental'nyye Issledovaniya – Fundamental Research*, 3, 545-547.
- Alodhayani, A. A., Hassounah, M. M., Qadri, F. R., Abouammoh, N. A., Ahmed, Z., & Aldahmash, A. M. (2021). Culture-specific observations in a Saudi Arabian digital home health care program: Focus group discussions with patients and their caregivers. *Journal of Medical Internet Research*, 23(12), e26002.
- Balasubramanian, V., Vivekanandhan, S., & Mahadevan, V. (2022). Pandemic tele-smart: A contactless tele-health system for efficient monitoring of remotely located COVID-19 quarantine wards in India using near-field communication and natural language processing system. *Medical & Biological Engineering & Computing*, 60(1), 61-79. doi: 10.1007/s11517-021-02456-1
- Batsina, E. A., Popsuyko, A. N., & Artamonova, G. V. (2020). Digitalization of healthcare in the Russian Federation: myth or reality? *Vrachi i informatsionnyye tekhnologii – Information Technologies for the Physician*, 3, 73-80.
- Belaya, E. A., & Gutueva, Ch. G. (2017). The problem of the relationship between the doctor and the patient at the present time. *Byulleten' Internet-konferentsiy – Bulletin of Medical Internet Conferences*, 7(1), 133-134.
- Belozerovala, E. A., Kristalny, B. V., Natenson, M. Ya., Tarnopolsky, V. I. (2007). Distance learning in e-health. *Informatsionnoye obshchestvo – Information Society*, 1-2, 85-93.
- Bityanova, M. R. (2000). *Organization of psychological work at school*. Moscow: Genezis.
- Brandling-Bennett, H. A., Kedar, I., Pallin, D. J., Jacques, G., Gumley, G. J., & Kvedar, J. C. (2005). Delivering health care in rural Cambodia via store-and-forward telemedicine: A pilot study. *Telemedicine Journal & e-Health*, 11(1), 56-62.
- Brizio, A., Faure, V., & Baudino, F. (2022). Medical semiotics in the telemedicine era: The birth of telesemiotics. *International Journal of Medical Informatics*, 157, 104573.
- Candelario, D., Cunningham, K., Solano, L. A., Pabst, A., & Srivastava, S. (2019). Description of a transitions of care and telemedicine simulation lab activity. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(11), 1184-1189. doi: 10.1016/j.cptl.2019.07.017
- Davydova, N. S., Dyachenko, E. V., Samoilenko, N. V., Serkina, A. V. (2019). *Patient communication skills: Simulation training and assessment of communication skills in medical school: A methodological guide*. Yekaterinburg: ATgroup Publ. House.
- Dixit, N., Van Sebille, Y., Crawford, G. B., Ginex, P. K., Ortega, P. F., Chan, R. J. (2022). Disparities in telehealth use: How should the supportive care community respond? *Supportive Care in Cancer*, 30(2), 1007-1010. doi: 10.1007/s00520-021-06629-4
- Fedorov, V. F., & Stolyar, V. L. (2018). Telemedicine: who, what and how to teach. *Vrachi i informatsionnyye tekhnologii – Information Technologies for the Physician*, 4, 35-43.
- Ferrera Bibas, F., Correard, F., Collomp, R., Catallan, A., & Stephane, H. (2021). Retour d'expérience de télésanté à l'officine: réflexions pour l'amélioration et l'adaptation des pratiques professionnelles pharmaceutiques [Feedback from telehealth in the pharmacy: Reflections for the improvement and adaptation of pharmaceutical professional practices]. *Pharmaciens Hospitalieret Clinicien*, 56(4), 396-404. doi: 10.1016/j.phclin.2021.06.002
- Gabay, G., Ornoy, H., & Moskowitz H. (2022). Patient-centered care in telemedicine – An experimental-design study. *International Journal of Medical Informatics*, 159, 104672. doi: 10.1016/j.ijmedinf.2021.104672
- Garcia-García, J. A., Sanchez-Gomez, N., De Verger, C. R., Bautista-Llamas, M. J., & Navarro-Pando, J. (2021). Reflection on telemedicine competencies in Spanish medicine degrees after the COVID-19 pandemic. *Studies in Health Technologies and Informatics*, 281, 957-962. doi: 10.3233/SHTI210320.
- Hays, R. D., & Skoostsky, S. A. (2022). Patient experience with in-person and telehealth visits before and during the COVID-19 pandemic at a large integrated health system in the United States. *Journal of General Internal Medicine*, 37(4), 847-852. doi: 10.1007/s11606-021-07196-4
- Herrmann-Werner, A., Weber, H., Loda, T., Keifenheim, K. E., Erschens, R., Mölbert, S. C., ... & Masters, K. (2019). “But Dr Google said...” – Training medical students how to communicate with E-patients. *Medical Teacher*, 41(12), 1434-1440. doi: 10.1080/0142159X.2018.1555639

- Ilyin, E. P. (2011). *Psychology of individual differences*. Saint Petersburg: Piter.
- Kamalova, L. A., & Gaifullina, R. F. (2022). *Online simulators for students of medical universities "Communicative competencies of a doctor"*. Retrieved June 28, 2022, from <https://onlinetestpad.com/cshlxsf3hzhvu/>
- Karelin, A. A. (Ed.). (2001). *Communication skills assessment test. In 2 vols. Vol. 2. Psychological tests*. Moscow: Vlados.
- Kravchenko, L. M. (2019). Communication problems in medicine as a leading cause of medical errors. *Kollokvium-zhurnal – Colloquium-journal*, 31(7), 40-42.
- Kubrick, Ya. Yu. (2017). Integrated telemedicine technologies for support and care patients. Worldwide trends, the results of research about informatization, technological solutions for doctors based on service ONDOC. *Vrach i informatsionnyye tekhnologii – Information Technologies for the Physician*, 1, 49-60.
- Kudryavaya, N. V., Ukolova, E. M., Smirnova, N. B., & Zorin, K. V. (2020). *Pedagogy for medical universities*. Moscow: KNORUS.
- Kuhn, S., & Jungmann, F. (2018). Medizin im digitalen Zeitalter: Telemedizin in der studentischen Lehre [Medicine in the digital age: Telemedicine in medical school education]. *Radiologe*, 58(3), 236-240. doi: 10.1007/s00117-017-0351-7
- Lafferty, M., Harrod, M., Krein, S., & Manojlovich, M. (2021). It's like sending a message in a bottle: A qualitative study of the consequences of one-way communication technologies in hospitals. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 28(12), 2601-2607. doi: 10.1093/jamia/ocab191
- Lermen, C., Wetzel, W., Britz, V., Sterz, J., Bechstein, W.O., Schreckenbach, T. (2021). Empathy, personality traits, and emotional management in 2nd and 4th-year dentistry students: a single-center study BMC. *Medical Education*, 22(1), (2).Doi: 10.1186/s12909-021-03080-1.
- Morozov, S. P., Vladimirovsky, A. V., & Simenyura, S. S. (2020). The quality of primary direct-to-consumer telemedicine consultations (by results of testing telemedicine services). *Vrachi i informatsionnyye tekhnologii – Information Technologies for the Physician*, 1, 52-62.
- Suleimanova, S. Yu., Madaliyeva, S. Kh., Ernazarova, S. T., Medesheva, A. K. (2017). Determining the level of formation of communicative competence at doctors in primary health care. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy – International Journal of Applied and Basic Research*, 4-2, 372-378.
- Zvereva, N. S. (2016). Psychological features of establishing doctor-patient relationships in modern Russian society. *Sotsial'naya akmeologiya i psikhologiya – Social Acmeology and Psychology*, 4, 131-135.

УДК 37.014

Исследование социально-психологических факторов, способствующих и препятствующих удержанию учителя в профессии

Нина А. Коваль¹, Венера Г. Закирова², Николай А. Уточкин³,
Станислав Н. Савинков⁴, Лейсан Р. Каюмова⁵, Елена Златева⁶,
Наталья С. Суренская⁷, Борис И. Тенюшев⁸, Анна Е. Завалина⁹,
Марина А. Лобач¹⁰, Йордан Горчев¹¹

¹ Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия

E-mail: kafpsy@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3332-4653>

² Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

E-mail: zakirovav-2011@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

³ Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия

E-mail: utochkinikolai@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1220-0398>

⁴ Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

E-mail: savinkov-psy@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5485-4066>

⁵ Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

E-mail: kaioum@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7364-493X>

⁶ Международный славянский университет «Г. Р. Державин», г. Свети Николе-Битоле,
Республика Северная Македония

E-mail: bear1972@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0593-9004>

⁷ Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия

E-mail: Surenskaya2015@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6116-1885>

⁸ Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия

E-mail: btenushev@mai.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0504-2368>

⁹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: Anna.alekseeva@rsv.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0713-4576>

¹⁰ Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия

E-mail: mary.lobach@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5087-7738>

¹¹ *Международный славянский университет «Г. Р. Державин», г. Свети Николе-Битоле, Республика Северная Македония*
E-mail: jordangorcev@yahoo.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5454-3049>

DOI: 10.26907/esd.17.3.19

EDN: ALHQLC

Дата поступления: 1 марта 2022; Дата принятия в печать: 1 июля 2022

Аннотация

Профессия педагога в современной России связана с рядом как положительных моментов, так и профессиональных трудностей. Ведущие педагоги называют такие актуальные проблемы: постоянная трансформация системы образования и меняющиеся в связи с этим административные требования; конфликт сложившихся педагогических традиций и внедряющихся в практику инноваций; перегрузка отчетной документацией; требование постоянного личного роста и самореализации в профессии под угрозой эмоционального выгорания; многозадачность деятельности учителя, которая включает психологическое, педагогическое воздействие на обучающихся, рефлексию своей деятельности и многое другое; слабая социально-правовая защищенность педагога от произвола администрации учебного заведения и агрессивных действий со стороны учащихся и их родителей. На сегодняшний день факт существования кадровой проблемы и высокая степень ее остроты признаны официально: о нехватке учителей, об их перегруженности, в том числе бюрократической работой, о совмещении в их деятельности чрезмерного количества целей говорится открыто. Исходя из вышесказанного, целью исследования является анализ причин ухода учителей из профессии, определение социально-психологических факторов, способных удержать педагогов в профессии.

Ключевые слова: педагоги, компетенции, практика, исследование, профессия, социально-психологические факторы.

The Study of Socio-Psychological Factors Contributing to and Hindering the Retention of Teachers in the Profession

Nina A. Koval¹, Venera G. Zakirova², Nikolay A. Utochkin³,
Stanislav N. Savinkov⁴, Leysan R. Kayumova⁵, Elena Zlateva⁶,
Nataliia S. Surenskaya⁷, Boris I. Tenyushev⁸, Anna E. Zavalina⁹,
Marina A. Lobach¹⁰, Jordan Gjorchev¹¹

¹ *Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Tambov, Russia*

E-mail: kafpsy@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3332-4653>

² *Kazan Federal University, Kazan, Russia*

E-mail: zakirovav-2011@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

³ *Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia*

E-mail: utochkinikolai@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1220-0398>

⁴ *Moscow City University, Moscow, Russia*

E-mail: savinkov-psy@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5485-4066>

⁵ Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: kaioum@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7364-493X>

⁶ International Slavic University “Gavrilo Romanovic Derzhavin”, Sveti Nikole-Bitole, Republic of North Macedonia

E-mail: bear1972@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0593-9004>

⁷ Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia

E-mail: Surenskaya2015@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6116-1885>

⁸ Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia

E-mail: btenušev@mai.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0504-2368>

⁹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

E-mail: Anna.alekseeva@rsv.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0713-4576>

¹⁰ Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia

E-mail: mary.lobach@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5087-7738>

¹¹ International Slavic University “Gavrilo Romanovic Derzhavin”, Sveti Nikole-Bitole, Republic of North Macedonia

E-mail: jordangorcev@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5454-3049>

DOI: 10.26907/esd.17.3.19

EDN: ALHQLC

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 July 2022

Abstract

The profession of a teacher in modern conditions in our country is associated with a number of both positive aspects and professional difficulties. Among the most pressing problems, leading teachers point out: the constant transformation of the education system and the administrative requirements changing in this regard; the contradiction between the preservation of established pedagogical traditions and the need for constant introduction of innovations into pedagogical practice; the overload of reporting documentation, the need for constant personal growth and self-realization in the profession in combination with the threat of emotional burnout and professional deformation, the simultaneous focus of the teacher's activities on the provision of psychological and pedagogical influence on students and on reflection of their professional activities, weak socio-legal protection of the teacher from the arbitrariness of the administration of the educational institution and aggressive actions on the part of students and their parents. To date, the fact of existence and the high degree of severity of the personnel problem are officially recognized, the shortage of teachers, their high degree of overload, including bureaucratic work, the combination of diverse subjects in teaching is openly stated. Based on the above, the purpose of the study is: to analyze the reasons for the departure of teachers from the profession, in order to determine the socio-psychological factors contributing to the retention of teachers in the profession.

Keywords: teachers, competencies, practice, research, profession, socio-psychological factors.

Введение

1.1. Актуальность проблемы

Профессия педагога в современной России связана с рядом профессиональных трудностей. Среди наиболее актуальных проблем ведущие педагоги называют следующие: постоянную трансформацию системы образования и меняющиеся в связи с этим административные требования; противоречие между сохранением сложившихся педагогических традиций и необходимостью постоянного внедрения в педагогическую практику инноваций; перегрузку отчетной документацией; необходимость личного роста и самореализации в сочетании с угрозой эмоционального выгорания и профессиональной деформации; одновременную направленность деятельности учителя и на оказание психолого-педагогического воздействия на обучающихся, и на рефлексию своей профессиональной деятельности; слабую социально-правовую защищенность педагога от произвола администрации учебного заведения и агрессивных действий со стороны учащихся и их родителей. Также причиной эмоционального выгорания учителя является несоответствие между уровнем профессионала и его рабочей средой (Panteleeva & Koval, 2020).

Отмечается, что усложнение профессиональных задач, стоящих перед педагогами, связано с изменением целей образования: отказ от механической передачи определенной суммы знаний, переход к формированию у учащихся способности самостоятельно учиться и эффективно приобретать новые знания. Это вызвало осознание неадекватности традиционных моделей подготовки педагогов новым требованиям (Margolis, 2015). Указанные трудности способствовали тому, что уровень престижа и статуса профессии педагога в российском обществе остается невысоким, а кадровый дефицит учителей продолжает расти. Данное исследование соответствует Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642), связанной с внешними угрозами национальной безопасности (в том числе военными угрозами, угрозами утраты национальной и культурной идентичности российских граждан), с ростом международной конкуренции и конфликтности, с глобальной и региональной нестабильностью.

От качества профессиональной деятельности педагогов во многом будет зависеть морально-нравственная устойчивость подрастающего поколения (Koval, 2019). Несмотря на то что на региональных и федеральных уровнях управления предпринимаются значительные усилия, направленные на поддержание педагогов, повышение их доходов, организацию наставничества и профессионального развития, фактическое отсутствие в штате школы одного или нескольких учителей-предметников для многих регионов стало почти нормой. Одной из актуальных проблем в совершенствовании профессионального педагогического образования является формирование общекультурных и профессиональных компетенций, способствующих повышению эффективности образовательного процесса и качества образовательных результатов (Savinkov, 2020; Savinkov & Kozuyeva, 2021). На сегодняшний день факт существования и острота кадровой проблемы признаны официально, о нехватке учителей, высокой степени их перегруженности, в том числе бюрократической работой, совмещении в преподавании разноплановых задач говорится открыто.

1.2. Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

Одной из основных проблем современного образования во всем мире является постоянный и значительный по количеству уход учителей из профессии. При этом исследователи разных стран видят схожие причины данного явления: отсут-

ствие корпоративной поддержки молодого педагога, финансовая составляющая и др. (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Приведем обзор некоторых работ по проблематике исследования.

Исследование J. Perryman и G. Calvert (2020) и А. Toropova, Е. Myrberg, S. Johansson (2021) направлено на изучение отношения к профессии молодых педагогов и выпускников педагогических направлений. Авторы обратили внимание на период адаптации, который может сохранить педагога в профессии, а может и оттолкнуть его от работы в школе. Именно в этот период несоответствие между ожиданиями и реальностью и вызванные этим конфликты могут стать причиной полного разочарования в профессии и полного отторжения от данного вида деятельности. Авторы называют наиболее болезненными факторами непосильный объем рабочей нагрузки и формальные компоненты работы (отчетность по показателям производительности).

Проблеме влияния среды на увольнение учителей из школ была посвящена работа Т. Geiger и М. Pivovarova (2018). В данном исследовании, проведенном в школах Аризоны США, была проверена и опровергнута гипотеза о причине увольнения прежде всего из-за неблагоприятных социальных, демографических условий работы. Авторы провели анализ динамики увольнений в школах с относительно благополучными условиями труда и в школах с низкими условиями. Исследование показало, что в школах, где учителя оценили свои условия труда как более удовлетворительные (и был низкий уровень увольнений), было больше учащихся из малообеспеченных семей и/или учащихся из числа национальных меньшинств. Таким образом, условия труда являются промежуточным фактором во взаимодействии между школьной демографией и увольнением учителей. При этом авторы выявили такой важный фактор удержания педагога в профессии, как значимость учителя.

Важными факторами ухода/удержания педагогов в профессии являются личностные факторы. В исследованиях (Jin, Mercer, Babic, & Mairitsch, 2021) представлены концептуальные основы понимания благополучия учителя с точки зрения личной экологии.

Такой взгляд открывает взаимосвязь между профессиональной и личной жизнью учителя и признает ее решающую роль. Авторы предлагают разработать некоторую конструкцию, помогающую исследовать благополучие учителей, – «социально-психологический капитал», относящийся к социальным и психологическим ресурсам, которые учителя могут использовать для управления своим благополучием. Подход J. Jin, S. Mercer, S. Babic, A. Mairitsch (2021) подтверждается исследованиями иранских коллег. М. Nazari и Р. А. Oghyanous (2021) выявили, что профессиональный стресс влияет на самоидентичность педагогов, их эмоции и удержание их в профессии. Сохранить учителя в профессии могут институциональные и социально-экономические факторы, например дополнительные способы поощрения, которые имеют более сильное воздействие на начинающих учителей, чем на опытных.

В исследованиях по изучению проблемы сохранения учителя в профессии важную нишу занимают работы, посвященные административным ресурсам. Группа под руководством L. Thomas et al. (2020) изучила процесс сохранения/увольнения учителей с точки зрения взаимодействия факторов на уровне школы (т. е. трансформационное лидерство директора, профессиональная коллегиальная поддержка) и на уровне учителя (т. е. самооэффективность), влияющих на отношение к работе. Результаты исследования показали, что трансформационное лидерство директора прямо связано с отношением учителей к работе: профессиональная кол-

легиальная поддержка, вспомогательная роль директора являются причиной сохранения учителей в школе в первые годы работы в профессии.

Представленный обзор позволяет сделать вывод о том, что проблема удержания педагога является чрезвычайно важной как для системы образования, так и для благополучия всего общества. Настоящее исследование – это подготовительный этап работы по моделированию системы поддержки молодых педагогов и нивелированию отрицательных факторов педагогической профессии.

1.3. Цель и задачи исследования

Целью исследования является анализ причин ухода учителей из профессии и определение социально-психологических факторов, способствующих удержанию педагогов в школе.

Исследовательские вопросы:

- определение социально-психологических факторов, способствующих и препятствующих удержанию учителя в профессии;
- разработка методологической базы для проведения эмпирического исследования по формированию системы поддержки учителя в системе современного образования.

Материалы и методы исследования

Методы исследования. В работе были использованы теоретические методы, в частности анализ предмета исследования в философском, психологическом и педагогическом аспектах; деятельностный, системный, субъектный, гуманистический подходы к изучению деятельности педагога; рефлексивно-системный анализ обособленной организации профессиональной деятельности учителя.

Теоретическую основу исследования составили: двухфакторная теория мотивации трудовой деятельности Ф. Герцберга (Dymshakov, 2016), теория полимотивированности труда А. А. Русалиновой (Rusalipova, 2016), пятифакторная модель личности Р. Т. Costa и R. R. McCrae (1992).

Результаты исследования

Уход учителей из профессии имеет несколько причин. Первая группа – особенности личности учителя. В исследованиях, выполненных в рамках пятифакторной модели личности Р. Т. Costa и R. R. McCrae (1992), как самой распространенной сегодня теоретической модели личности с внушительной базой эмпирической верификации, показано, что именно личностные черты учителя выступают предикторами вовлеченности в профессию.

Согласно исследованиям Perera, Granziera и McIlveen, существует комплекс личностных характеристик учителя, именуемый «большой пятеркой». Наибольшее количество учителей (66,7 % учителей) показывает нормотипичный тип развития нейротизма и средние значения дружелюбия, открытости опыту, экстраверсии, ответственности; далее следует адаптивный тип (12,9 % учителей) – это пониженные показатели нейротизма и повышенные значения дружелюбия, открытости опыту, экстраверсии, ответственности; повышенные (относительно среднего) значения нейротизма и пониженные значения дружелюбия, открытости опыту, экстраверсии, ответственности соответствуют ригидному типу (12,2 % учителей); а повышенным уровнем нейротизма, открытости опыту, экстраверсии, дружелюбия, но пониженной ответственностью отличается возбудимый тип (8,2 % учителей) (Perera, Granziera, & McIlveen, 2018). Учителя разных личностных профилей отличаются разным уровнем удовлетворенности трудом: наименее удовлетворены своей рабо-

той учителя возбудимого профиля, а учителя с адаптивной моделью показывают наибольшую степень удовлетворения трудом. Проведенные исследования по уходу учителей из профессии выявили, что нейротизм соответствует первым этапам эмоционального выгорания, а показное дружелюбие – состоянию объективации (Lopes, Salovey, Côté, Beers, & Petty 2005).

В работах зарубежных коллег (Kell, 2018; Kim, Jörg, & Klassen, 2019) по проблеме «большой пятерки» выявлена устойчивая связь между состоянием эмоционального выгорания и стресса, с одной стороны, и личностными качествами учителей, с другой. При этом стоит выделить взаимосвязь крайней эмоциональности со стрессом из-за оценок, а нейротизма – с работой в условиях ограниченного времени и повышенных запросов (Geiger & Pivovarova, 2018). Данные выводы имеют большое практическое значение для разработки систем методической и психологической поддержки педагогов, при разработке нормативных концепций педагогической деятельности.

По мнению А. А. Марголиса, причиной эмоционального выгорания учителя является несоответствие между уровнем профессионала и его рабочей средой (Margolis, 2015): изменение целей образования (прежде всего переход от задачи передачи определенного объема знаний к задаче формирования у учащихся способности к обучению) ведет к усложнению профессиональных задач педагогов. И в условиях постоянных изменений традиционные модели перестают быть эффективными.

В соответствии со Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г., № 642), данное исследование косвенно связано также с внешними угрозами национальной безопасности (в том числе военными угрозами, угрозой утраты национальной и культурной идентичности российских граждан), обусловленными ростом международной конкуренции и конфликтности, глобальной и региональной нестабильностью. От качественной профессиональной деятельности педагогов во многом будет зависеть морально-нравственная устойчивость подрастающего поколения к угрозам утраты национальной и культурной идентичности российских граждан (Koval, 2019).

Другой причиной вовлеченности и удержания в профессии исследователи называют эмоциональный интеллект учителя. Общие тенденции исследований эмоционального интеллекта показывают пропорциональную зависимость между его развитием и удовлетворенностью трудом и эффективностью профессиональной деятельностью.

Исследования эмоционального интеллекта (ЭИ) учителя показывают, что если он способен распознавать и понимать эмоции (свои и других людей) и управлять ими, то это во многом определяет его высокие профессиональные результаты. Такие учителя в большей степени осознают влияние эмоций на развитие ребенка и стремятся построить позитивные отношения в своем классе (Bhuvanewari & Baskaran, 2020).

Современные исследования успешности и сохранения педагогов часто обращаются к вопросу влияния эмоционального интеллекта на профессиональное развитие учителей. Развитый эмоциональный интеллект является значимым условием защиты педагогов от эффекта эмоционального выгорания: эмпатийность позволяет выявлять и контролировать как свои эмоции, так и состояние других участников педагогического процесса (Abiodullah & Aslam, 2020; Jin et al., 2021). В свою очередь учителя с низким эмоциональным интеллектом становятся жертвами межличностных конфликтов и показывают склонность к депрессивным состояниям (Kim et al.,

2019). Эмоциональный интеллект учителя обуславливает включенность учителя в деятельность школы, связан с профессиональной компетентностью учителя и с удовлетворённостью профессией.

Третья группа причин связывается исследователями с проблемами внутренней мотивации и шире – самодетерминацией в деятельности учителя. Самодетерминация понимается нами как внутренняя (интринсивная) мотивация учителя в профессиональной деятельности. Согласно исследованиям E. L. Deci (Nguyen, Ryan, & Deci, 2018) внутренняя мотивация, с одной стороны, является причиной «самостоятельной и добровольной» работы над решением профессиональных задач вне зависимости от внешних обстоятельств, а с другой – внутренняя мотивация является условием эффективной деятельности в новых условиях и обеспечивает мобильность личности.

Проведенные исследования выявили связь между состоянием мотивации учителя и особенностями педагогического менеджмента в образовательном учреждении: мотивация пропорционально снижается с повышением формального контроля, и наоборот, укрепляется в ситуациях контроля, в который включен весь педагогический коллектив.

Таким образом, можно сказать о внутренней мотивации как инструменте медиации – разрешения конфликтов между обезличенным и средовым подходами в педагогическом менеджменте. Устойчивость и сохранение в профессии, становление педагога как профессионала обеспечивается развитием у него внутренней мотивации. В данном случае средовый подход представлен в том числе коллективом школы (Benita, 2019).

Необходима система социально-психологической работы с учителями, администрацией учебных заведений, учащимися и их родителями, направленная на удержание педагога в профессии, на сохранение его приверженности профессиональному сообществу, ориентирующая педагога на личностный рост и профессиональную самореализацию.

Целью данного исследования является изучение условий эффективной реализации Программ научно-технологического развития Российской Федерации, а именно выявление внутренних компонентов развития научного сообщества, в том числе его представителей – педагогов-исследователей и учителей, способных к инновационным решениям в профессиональной деятельности. В условиях роста конкуренции на мировой арене ключевым показателем эффективности систем становится личностная готовность субъектов к инновационным и творческим подходам в решении профессиональных задач, проведению исследований и внедрению их результатов. Данный подход позволит в том числе усилить существующий потенциал современной педагогической науки, разработать и внедрить систему сохранения, увеличения и полноценной реализации всего интеллектуального потенциала педагогического сообщества.

В условиях трансформации науки и техники именно педагоги-практики и система образовательных организаций являются важнейшим компонентом в цепи субъектов внедрения инноваций. Школа является источником (субъектом) запроса разработки новых методов и технологий, полем внедрения и рефлексии инноваций. В этих условиях именно от личностного подхода рядовых педагогов зависит успешность и качество проводимых исследований.

Социально-экономическая и морально-идеологическая ситуация в настоящее время такова, что профессиональное развитие педагогов и самореализация их в профессии регулярно сталкиваются с рядом организационных, экономических, социально-психологических и иных трудностей, что негативно сказывается

на удержании педагога в профессии, приводит к текучести кадров, неопределенности дальнейшей профессиональной деятельности, снижению трудовой мотивации. Поэтому изучение социально-психологических факторов, способствующих и препятствующих удержанию педагогов в их профессии, должно способствовать разработке системы психологического обеспечения деятельности педагогов, направленной на удержание их в профессии.

Ход исследования ведет к практическому использованию полученных результатов:

- на первом этапе исследования осуществлен теоретико-методологический анализ новейшей научной литературы по заявленной проблеме и разработана психологическая модель структуры социально-психологических факторов, влияющих на удержание учителей в профессии;

- на втором этапе разработан комплекс психодиагностических методик, предназначенный для выявления профессиональных планов учителей и социально-психологических факторов, влияющих на удержание учителей в профессии;

- на третьем этапе проведено масштабное психологическое обследование педагогов с помощью методик, включенных в сформированный пакет психодиагностических инструментов;

- на четвертом этапе проведена математико-статистическая обработка полученного эмпирического материала с использованием корреляционного и факторного анализа, в результате чего получена система социально-психологических факторов, способствующих и препятствующих удержанию педагогов в их профессии;

- на пятом этапе на основе выявленных социально-психологических факторов разработана комплексная программа психологической работы с учителями, администрацией, учениками и их родителями, направленная на удержание педагога в профессии;

- на шестом этапе разработанная программа внедрена в работу педагогов для апробации;

- на седьмом этапе планируется внедрить на федеральном, региональном и местном уровнях апробированную программу психологической работы с учителями, администрацией, учениками и их родителями, направленную на удержание педагога в профессии;

- параллельно осуществляются такие виды деятельности, как обеспечение специалистов-психологов методическим инструментарием, необходимым для успешной реализации психологической работы с учителями, администрацией, учениками и их родителями, направленным на удержание педагога в профессии; психологическое консультирование руководителей педагогических организаций и специалистов кадровой службы по эффективному управлению педагогическими кадрами с целью удержания педагогов в их профессии.

В теории мотивации обычно различают внутреннюю мотивацию (т. е. участие в работе в первую очередь ради нее самой, потому что сама работа приносит удовольствие или интересна) от внешней мотивации (т. е. получения чего-то помимо самой работы, например, дохода и других выгод). SDT выходит за рамки этой дихотомической точки зрения и предлагает дальнейшее различие между автономной и контролируемой мотивацией. Автономная мотивация воспринимается как самодетерминированная, акт выбора и свободной воли, в то время как контролируемая мотивация определяется внешними факторами. Согласно SDT, внутренняя мотивация представляет собой наивысший уровень автономного поведения. Однако внешние мотивы для работы также могут восприниматься как автономные, даже при отсутствии внутреннего побуждения.

Степень автономии, определяющей поведение, описывается с помощью континуума, варьирующегося от амотивации, лишенной самоопределения, до внутренней мотивации, которая неизменно определяется самим собой. Между мотивацией и внутренней мотивацией расположены различные варианты внешней мотивации, упорядоченные по степени самоопределения, регулирующего их. Внешнее регулирование, классический тип внешней мотивации, описывается как действие с целью достижения внешней цели. Считается, что последующие внешние мотивы имеют внутреннюю саморегулирующуюся природу, которая не требует внешних обстоятельств.

Интроецированное регулирование относится к поведению, обусловленному вовлеченностью это и самоуважением, таким как давление, чтобы чувствовать себя достойным и избегать стыда. Определенные правила описывают действия, которые являются инструментально важными для личных целей, даже если они не доставляют удовольствия. Например, учитель может быть мотивирован оценивать работы, потому что он считает, что это способствует обучению его учеников, даже если ему это занятие не нравится. Согласно этой модели, чем более интернализированы мотивы, тем более самодетерминированной является мотивация, способствующая продвижению к значимой работе.

Интернализация не происходит в пустоте, а, скорее, может поддерживаться и продвигаться на рабочем месте путем удовлетворения трех психологических потребностей: компетентности, социальной связи и автономии. Компетентность относится к потребности человека в овладении мастерством исполнения; социальная связь означает значимую связь с другими людьми; а автономия обеспечивает ощущение подлинности, выбора и воли. Соответственно, неудовлетворение этих потребностей может снизить мотивацию.

Работники оптимально мотивированы и чувствуют себя хорошо в той мере, в какой эти три потребности удовлетворяются в рабочей обстановке. Автономия относится к потребности работников выбирать свою роль, иметь свободу принимать решения, выражать свои идеи и вносить свой вклад, решая, как выполняются их задачи. Основное внимание в автономии уделяется потребности людей проявлять волю и самостоятельно инициировать действия, а не быть контролируемыми и направленными другими. Компетентность отражает потребность работников чувствовать себя эффективными, успешными и хорошо выполнять свою работу. Потребность в компетентности удовлетворяется, когда у работников есть возможность использовать свои навыки и развивать мастерство в выполнении задач. Наконец, люди являются социальными существами, и родство отражает необходимость испытывать чувство принадлежности к сообществу, осознавать, что другие принимают и заботятся о них. Потребность работника в общении удовлетворяется, когда он чувствует себя частью группы, имеет поддерживающие отношения и друзей на работе.

Удовлетворение основных психологических потребностей работника влияет на тип мотивации индивида к его трудовой деятельности. Автономно мотивированные сотрудники участвуют в работе с готовностью, понимают ценность и цель своей работы и самоопределяются в выполнении задач. Автономно мотивированные люди работают надежно, учатся лучше и чувствуют себя счастливее. Напротив, когда основные психологические потребности человека не удовлетворяются, его мотивация ухудшается.

Контролируемая мотивация характеризуется тем, что сотрудник выполняет какую-либо деятельность только потому, что он «должен», и/или для того, чтобы получить внешний результат. Контролируемое поведение может зависеть от воз-

награждения, давления власти, или обусловлено внутренним давлением, таким как чувство вины, или потребностью самооценки. По сравнению с контролируемой мотивацией автономная мотивация дает лучшие поведенческие результаты (например, постоянное добровольное участие), положительные субъективные переживания, меньший стресс и более высокую удовлетворенность на рабочем месте.

Исследование показало, что удовлетворение базовых психологических потребностей связано с широким спектром положительных результатов работы сотрудников. Было установлено, что удовлетворение основных психологических потребностей замедляет текучесть кадров, повышает удовлетворенность работой и позитивное отношение к работе.

В исследовании использованы теоретические методы исследования, включая научно-методологическую оценку новейших научных данных по проблеме исследования, их анализ, синтез, обобщение, систематизацию, моделирование, обработку с использованием контент-анализа. На этой основе была сформулирована исследовательская гипотеза, а впоследствии проведена ее проверка с помощью таких эмпирических методов, как наблюдение, опрос, беседа с педагогами, тестирование.

Для проведения эмпирического исследования сформирован пакет психодиагностических методик, включающий материалы опроса, тестирования, экспертной оценки, разработаны авторские опросники. Обработка полученного материала проводилась с использованием методов описательной статистики и статистического вывода.

На стадии проведения формирующего эксперимента были использованы методы психологического воздействия на учителей на основе директивного и не директивного подходов, в том числе методов убеждения, внушения, эмоционального заражения, создания ситуаций для подражания, анализа конкретных ситуаций, групповой дискуссии, психотехник и психолого-педагогических формирующих технологий.

Как показывает практика, среди основных причин, препятствующих удержанию учителя в профессии, можно выделить:

- личностные качества педагога;
- сложившуюся систему отношений в педагогическом коллективе и в образовательном учреждении;
- невысокую зарплату учителей;
- большое количество документации, высокий документооборот, осуществляемый педагогами.

Заключение

Целью нашего исследования был анализ причин ухода учителей из профессии для определения социально-психологических факторов, способствующих удержанию педагогов в профессии. Данная проблема является достаточно острой для образовательной системы Российской Федерации. При этом стоит отметить наличие развитой системы региональных и федеральных методов поддержки педагогов – это грантовые программы личностного и профессионального роста, внедрения наставничества и консилиумов для решения трудных профессиональных задач, система тьюторов. Несмотря на это, ежегодный дефицит в учителях-предметниках увеличивается с пугающей быстротой, а для сферы начального образования становится нормой закрепление одного педагога за двумя и более классами в несколько смен.

В данной статье был представлен опыт Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина в работе со школьными учи-

телями. По итогам исследования планируется разработка методологической базы для проведения эмпирического исследования по формированию системы поддержки учителя в современном образовании.

Уход учителей из профессии обусловлен не только низкими зарплатами, но и рядом социально-психологических факторов, а именно: сложностью взаимоотношений учителей с администрацией школы, учениками и их родителями, качеством школьного пространства, недостаточной готовностью учителей к решению практических задач в актуальных условиях.

Список литературы

- Дымшаков, М. А. Двухфакторная модель мотивации Фредерика Герцберга как основа анализа мотивационных процессов в инновационных проектах // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2016. – № 24-2. – С. 86-90.
- Коваль, Н. А. Учебная деятельность как средство духовного развития будущего специалиста // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2019. – Т. 283. – № 2. – С. 264-267.
- Марголис, А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 45-64.
- Пантелеева, О. Ю., Коваль, Н. А. Эмоциональное выгорание как причина внутреннего конфликта педагога // Проблемы социальной зрелости молодежи в науке о человеке. Сборник научных трудов по материалам XIII Международного семинара молодых ученых и аспирантов. – Тамбов, 2020. – С. 116-119.
- Русалинова, А. А. Из истории советской социологии эпохи «развитого социализма». Проблема образа жизни трудового коллектива как социальный заказ в СССР 60-80-х годов XX века // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. – 2016. – № 5. – С. 9-18.
- Савинков, С. Н. Модели развития фамилистической компетентности у студентов психолого-педагогического профиля // Вестник РМАТ. – 2020. – № 2. – С. 68-73.
- Савинков, С.Н., Козырева, В.В. Адаптированность к обучению в вузе и основные потребности студентов в получении психологической помощи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – № 199. – С. 58-66.
- Abiodullah, M., Aslam, M. A. Emotional intelligence as a predictor of teacher engagement in classroom // Bulletin of Education and Research. – 2020. – Vol. 42. – No. 1. – Pp. 127-140.
- Benita, M. Freedom to feel: A self-determination theory account of emotion regulation // Social and personality psychology compass. – 2020. – Vol. 14. – No. 11. – Pp. e12563.
- Bhuvanewari, G., Baskaran, D. A study on job satisfaction of higher secondary school teachers in Chengalpattu District // Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry. – 2020. – Vol. 12. – No. 7. – Pp. 6871-6877.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory // Psychological Assessment. – 1992. – Vol. 4. – No. 1. – Pp. 5-13.
- Geiger, T., Pivovarova, M. The effects of working conditions on teacher retention // Teachers and Teaching. – 2018. – Vol. 24. – 6. – Pp. 604-625. DOI: 10.1080/13540602.2018.1457524
- Jin, J., Mercer, S., Babic, S., Mairitsch, A. Understanding the ecology of foreign language teacher wellbeing // Positive Psychology in Second and Foreign Language Education / K. Budzińska, O. Majchrzak (Eds.) – Cham: Springer, 2021. – pp. 19-38. DOI: 10.1007/978-3-030-64444-4_2
- Kell, H. J. Unifying vocational psychology's trait and social-cognitive approaches through the cognitive-affective personality system // Review of General Psychology. – 2018. – Vol. 22. – No. 3. – Pp. 343-354.
- Kim, L. E., Jörg, V., Klassen, R. M. A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout // Educational Psychology Review. – 2019. – Vol. 31. – No. 1. – Pp. 163-195.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., Petty, R. E. Emotion regulation abilities and the quality of social interaction // Emotion. – 2005. – Vol. 5. – No. 1. – Pp. 113-118.

- Nazari, M., Ognyanous, P. A. Exploring the role of experience in L2 teachers' turnover intentions/ occupational stress and psychological well-being/grit: A mixed methods study // *Cogent Education*. – 2021. – Vol. 8. – No. 1. – 1892943. DOI: 10.1080/2331186X.2021.1892943
- Nguyen, T. T., Ryan, R. M., Deci, E. L. Solitude as an approach to affective self-regulation // *Personality and social psychology bulletin*. – 2018. – Vol. 44. – No. 1. – Pp. 92-106.
- Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction // *Personality and Individual Differences*. – 2018. – Vol. 120. – Pp. 171-178.
- Perryman, J., Calvert, G. What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention // *British Journal of Educational Studies*. – 2020. – Vol. 68. – No. 1. – Pp. 3-23. DOI: 10.1080/00071005.2019.1589417
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school // *Social Psychology of Education*. – 2017. – Vol. 20. – No. 1. – Pp. 15-37.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., Vanderlinde, R. Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession // *Educational Management Administration & Leadership*. – 2020. – Vol. 48. – No. 1. – Pp. 106-132. DOI: 10.1177/1741143218781064
- Toropova, A., Myrberg, E., Johansson, S. Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics // *Educational Review*. – 2021. – Vol. 73. – No. 1. – Pp. 71-97. DOI: 10.1080/00131911.2019.1705247

References

- Abiodullah, M., & Aslam, M. (2020). Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Engagement in Classroom. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 127-140.
- Benita, M. (2020). Freedom to feel: A self-determination theory account of emotion regulation. *Social and personality psychology compass*, 14(11), e12563.
- Bhuvanewari, G., & Baskaran, D. (2020). A study on emotional intelligence of higher secondary school teachers in Chengalpattu District. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 146-151.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5-13.
- Dymshakov, M. A. (2016). Frederick Herzberg's two-factor model of motivation as the basis for analyzing motivational processes in innovative projects. *Novoye slovo v nauke i praktike: gipotezy i aprobatsiya rezul'tatov issledovaniy – New Word in Science and Practice: Hypotheses and Approbation of Research Results*, 24-2, 86-90.
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604-625. doi:10.1080/13540602.2018.1457524
- Jin, J., Mercer, S., Babic, S., & Mairitsch, A. (2021). Understanding the ecology of foreign language teacher wellbeing. In Budzińska, K., Majchrzak, O. (Eds.), *Positive Psychology in Second and Foreign Language Education* (pp. 19-38). Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-030-64444-4_2
- Kell, H. J. (2018). Unifying vocational psychology's trait and social-cognitive approaches through the cognitive-affective personality system. *Review of General Psychology*, 22(3), 343-354.
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163-195.
- Koval, N. A. (2019). Educational activity as a means of spiritual order of a future specialist. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia of Voronezh State Pedagogical University*, 283(2), 264-267.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- Margolis, A. A. (2015). Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 20(5), 45-64. doi:10.17759/pse.2015200505.

- Nazari, M., & Oghyanous, P. A. (2021). Exploring the role of experience in L2 teachers' turnover intentions/occupational stress and psychological well-being/grit: A mixed methods study. *Cogent Education*, 8(1), 1892943. doi:10.1080/2331186X.2021.1892943
- Nguyen, T. V. T., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). Solitude as an approach to affective self-regulation. *Personality and social psychology bulletin*, 44(1), 92-106.
- Panteleeva, O. Yu., & Koval, N. A. (2020). Emotional burnout as a cause of teacher's internal conflict. In *Problems of Social Maturity of Youth in the Science of Man* (pp. 116-119). Tambov: Derzhavinsky Publ. House.
- Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178.
- Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3-23. doi:10.1080/00071005.2019.1589417
- Pavlinova, A. A. (2016). From the history of Soviet sociology in the era of "Developed Socialism". The problem of the way of life of the labor collective as a social order in the USSR in the 60-80s of the XX century. *Teleskop: zhurnal sotsiologicheskikh i marketingovykh issledovaniy – Telescope: Journal of Sociological and Marketing Research*, 5, 9-18.
- Savinkov, S. N. (2020). Models of the development of familistic competence among students of psychological and pedagogical profile. *Vestnik RMAF – Bulletin of the Russian International Academy of Tourism*, 2, 68-73.
- Savinkov, S. N., & Kozyreva, V. V. (2021). Adaptability to higher education and the main needs driving students to resort to psychological support. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 199, 58-66.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106-132. doi:10.1177/1741143218781064
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. doi:10.1080/00131911.2019.1705247

УДК 373.55

Учитель – проводник или барьер к изучению математики: кейс-стади в России, Киргизии и Казахстане

Наталья В. Лебедева¹, Виктория И. Исматуллина²,
Шамиль Ф. Шеймарданов³, Талгат З. Жусипбек⁴

¹ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: natty.lebedeva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5019-9033>

² Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

E-mail: ismatullina.v@pirao.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5096-4313>

³ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: pedagogshamil@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-5776>

⁴ Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан

E-mail: Zhussipbektz@buketov.edu.kz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6701-4701>

DOI: 10.26907/esd.17.3.20

EDN: ATKDFX

Дата поступления: 1 марта 2022; Дата принятия: 1 июля 2022

Аннотация

Математика является важным предметом для изучения на протяжении всего учебного процесса. Но наличие математическо-гендерных стереотипов влияет на самовосприятие математических способностей как у мальчиков, так и у девочек, что в дальнейшем может быть связано с выбором образовательной и карьерной траектории. Учитель выступает транслятором, или проводником, в формировании представлений и мотивации к предмету. Среди факторов воздействия учителя на эти процессы можно выделить: удовольствие учителей от преподавания математики, их убеждения и представления относительно математики, уверенность в своих возможностях и др. При этом роль учителя может меняться в зависимости от структуры образовательного процесса. В данной статье на примере трех стран (Россия, Киргизия и Казахстан) рассмотрено, насколько учитель в образовательной среде важен при выборе образовательной траектории, как он развивает интерес к предмету и мотивацию к дальнейшему обучению. Методология исследования представляет собой исследовательскую стратегию кейс-стади: исследование I – изучение отношения и мотивация школьников к изучению математики, роль учителя в ее изучении; исследование II – оценка эффективности раздельного обучения на основе мнения учителей. В нашем исследовании было показано, что основными мотивационными факторами являются содержание образования, формирующее набор знаний о разных типах карьер, и индивидуальные особенности педагогов, знакомящих школьников с разными предметными областями. Раздельное обучение – это альтернативная стратегия для достижения гендерного равенства.

Ключевые слова: STEM-образование, гендерные стереотипы, раздельное обучение.

The Teacher is a Guide or Barrier to Mathematics: Case Studies in Russia, Kyrgyzstan and Kazakhstan

Nataliya Lebedeva¹, Victoria Ismatullina², Shamil Sheymardanov³,
Talgat Zhussipbek⁴

¹ *Kazan Federal University, Kazan, Russia*

E-mail: natty.lebedeva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5019-9033>

² *Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

E-mail: ismatullina.v@pirao.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5096-4313>

³ *Kazan Federal University, Kazan, Russia*

E-mail: pedagogshamil@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-5776>

⁴ *Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan*

E-mail: Zhussipbektz@buketov.edu.kz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6701-4701>

DOI: 10.26907/esd.17.3.20

EDN: ATKDFX

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 July 2022

Abstract

Mathematics is an important subject to study. But the presence of mathematical and gender stereotypes affects the self-perception of mathematical abilities for boys and girls. In the future it may be associated with the choice of educational and career trajectories. In turn, the teacher acts as a guide in the formation of these ideas and motivation for the subject. Among the factors of the impact of the teacher on these formations, one can distinguish: the teacher's pleasure from teaching mathematics, their beliefs and ideas about mathematics, including teachers' self-confidence in order to teach mathematics, etc. At the same time, the role of the teacher may vary depending on the structure of the educational process. This article discusses how important is the teacher in the educational environment when choosing an educational trajectory, as it develops interest to the subject and motivation for further learning on the example of three countries: Russia, Kyrgyzstan and Kazakhstan. The research methodology is a case-study research strategy: research I - the study of the attitude and motivation of schoolchildren to study mathematics, the role of the teacher in its study; research II - evaluation of the effectiveness of separate education based on the opinion of teachers. Our research showed that the main motivational factors are the content of education, which forms a set of knowledge about different types of careers, and the individual characteristics of teachers who introduce students to different subject areas. And segregated education can become an alternative strategy for achieving gender equality.

Keywords: STEM education, gender stereotypes, separate education.

Введение

Математика является важным предметом на протяжении всего учебного процесса, особенно для освоения будущей деятельности и карьеры в областях STEM (science, technology, engineering and mathematics – наука, технологии, инженерия и математика) (Wang & Degol, 2017). Как отмечает Simms (2016), математика часто рассматривается как «дар», который есть не у всех, из-за чего распространяются ложные неудачи и неуспеваемость в этой дисциплине. Математика во многом

считалась «мужским предметом», то есть считалось, что мужчины разбираются в математике и успевают по математике лучше, чем женщины (Moè, 2018). При этом есть исследования, которые подчеркивают, что девочки так же хороши в математике, как и мальчики, или даже лучше (Passolunghi et al., 2014).

Большинство исследователей сходится во мнении о том, что гендерные различия в отношении математики могут быть связаны с гендерными стереотипами и разным отношением к важности математики у девочек и мальчиков (e.g. Beilock, Rydell & McConnell, 2007; Hirnstein, Coloma Andrews & Hausmann, 2014). В частности, одним из наиболее распространенных стереотипов является представление о том, что девочки меньше способны к математике. С этим стереотипом девочки могут сталкиваться довольно рано, поскольку уже в раннем детстве родительские оценки способностей детей могут быть гендерно обусловленными (Tiedemann, 2000). Например, при одинаковых показателях тестов у мальчиков и девочек родители склонны считать девочек менее способными в математике (Tiedemann, 2000).

Учителя также могут вносить вклад в развитие стереотипов, поощряя различные типы активности для мальчиков и девочек, применяя разные стандарты для оценки (Tiedemann, 2000). Например, в некоторых исследованиях обнаружено, что на уроках математики учителя по-разному относятся к девочкам и мальчикам: чаще обращаются к мальчикам, чем к девочкам (Shumow, & Schmidt, 2013) и чаще задают более сложные и интересные вопросы мальчикам, чем девочкам (Scantlebury & Kahle, 1993). Результаты исследований свидетельствуют о том, что учителя имеют более высокие образовательные ожидания от мальчиков и склонны воспринимать мальчиков как более способных к математике (Tiedemann, 2000). В то же время учителя воспринимают девочек как более старательных и усидчивых по сравнению с мальчиками (Jussim & Eccles, 1992). Учителя чаще приписывают успехи девочек в математике их усидчивости, старательности, целеустремленности, чем талантам и способностям (Dickhauser & Meyer, 2006).

Девочки более восприимчивы к тому, как относятся к ним учителя и уделяют больше внимания советам учителей по сравнению с мальчиками (Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007). Также есть данные о том, что девочки чаще объясняют свои неудачи в математике недостаточной помощью учителей (Lloyd, Walsh & Yailagh, 2005).

Принимая во внимание особенности взаимодействия девочек с учителями, выделяют различные педагогические стратегии к формированию положительного отношения девочек к математике и в целом к STEM при выборе образовательной и карьерной траектории.

Одним из таких подходов в практике учителей является тренировка зрительно-пространственных навыков девочек, исходя из того, что данные навыки лежат в основе успешного продвижения в математике. Согласно исследованиям, мальчики обладают значительно более высокими зрительно-пространственными способностями, что позволяет им комфортнее чувствовать себя при усвоении этого школьного предмета (Reilly, Neumann & Andrews, 2016).

Еще одна из стратегий – это использование потенциала дополнительного образования и внешкольных мероприятий (Tyler-Wood, Ellison, Lim & Periathiruvadi, 2012). Например, проведение международных олимпиад и конкурсов для девочек (Европейская математическая олимпиада для девочек EGMO¹, Европейская олимпиада для девочек по информатике EGOI², Математическая олимпиада для девочек³).

¹ <https://egmo2022.hu>

² <https://egoi.ch>

³ <https://www.ukmt.org.uk>

В целях поощрения девочек в технических дисциплинах педагоги проводят профориентацию через знакомство девочек с возможностями карьерных траекторий в областях STEM, а также знакомят их с успешными женскими образцами для подражания в науке и промышленности (Campbell et al., 2022).

Ряд источников указывает на положительный эффект применения разных педагогических тактик относительно детей разного пола. Отличительные особенности подходов лежат в поле темпа подачи материала, методов мотивации, технологий и методов обучения и даже соблюдения температуры в учебном помещении. Так, использование проектного метода обучения девочек в области технических и естественных наук, например, по астрономии заметно влияет на их мотивацию и степень вовлеченности в деятельность в областях STEM (Isacson et al., 2020; Solberg, 2018). Считается, что применение полоориентированных подходов в обучении способствует созданию психологического комфорта и появлению чувства безопасности у учащихся (Baker, 2013; Haussler & Hoffmann, 2002; Hughes et al., 2020).

Принимая во внимание негативный опыт обучения девочек вместе с мальчиками, взаимодействие девочек с учителями, а также рассматривая систему образования как поле равных возможностей для мальчиков и девочек, стоит обратить внимание на школы с раздельным обучением. Практика раздельного обучения показала себя в качестве одного из путей создания благоприятной среды для развития девочек в математике и STEM, а также нивелирования гендерных стереотипов (Carpenter, 1985; Datnow, Hubbard & Conchas, 2001; Kessels & Hannover, 2008; Paredes, 2022).

Преимущества однополой системы образования измеряются успеваемостью и достижениями учащихся в определенных предметных областях. Результаты исследований, проведенных в ряде стран, дают противоречивые данные о социальных и образовательных последствиях однополого школьного обучения (Cherney & Campbell, 2011; Lee & Lockhead, 1990). Согласно исследованиям Smyth (2010), было обнаружено, что в условиях совместного обучения в школах девочки находятся в невыгодном положении в определенных областях, особенно в математике и естественных науках. В исследованиях (Spender & Sarah 1980; Deem 1984) утверждалось, что девочки в однополых классах или школах, как правило, более успешны и демонстрируют более высокую успеваемость по естественным и математическим предметам (Smyth, 2010).

Mael и др. (2005) поставили под сомнение превосходство совместного обучения в средней школе по сравнению с однополым обучением и призвали к более тщательному эмпирическому исследованию этого вопроса. Результаты этого исследования в целом свидетельствуют о положительном влиянии однополого школьного образования на результаты экзаменов по всем предметам.

Обобщая вышесказанное, можно зафиксировать, что гендерные стереотипы в отношении математических дисциплин влияют на самовосприятие математических способностей как у мальчиков, так и у девочек.

Учитель выступает транслятором, или проводником, в формировании этих представлений. Среди факторов воздействия учителя на эти процессы можно выделить удовольствие учителей от преподавания математики, их убеждения и представления относительно математики, в том числе уверенность в том, что они способны обучать математике, и др.

При этом роль учителя может меняться в зависимости от структуры образовательного процесса, а также иметь культурно-специфическую окраску. Рассмотрим образовательный процесс в трех странах, которые принимают участие в текущем исследовании: в России, Киргизии, Казахстане.

В целом, школьное образование во всех трех странах является наследником советской системы, что является результатом их общего прошлого. Система образования, как и во многих странах СНГ, имеет трехступенчатую структуру: начальное (1-4 классы), основное (до 9 класса) и среднее (10-11 классы). Обучение начинается с 6-7 лет, до 9 класса обучение является обязательным для всех. Но в некоторых регионах Казахстана в отдельных школах в экспериментальном порядке вводится 12-летнее образование.

Безусловно, после распада СССР страны получили более широкую возможность иметь различные формы и типы школ, а также свободу в применении новых подходов, технологий и методов обучения и оценивания академических достижений учеников. Например, в России основным критерием оценки эффективности деятельности общеобразовательных учреждений стали основной государственный экзамен (ОГЭ), единый государственный экзамен (ЕГЭ), всероссийская проверочная работа (ВПР).

Обучение в Киргизской Республике проходит как на киргизском, так и на русском языке. Русский язык является вторым официальным языком. В 9-м и 11-м классах ученики проходят Итоговую государственную аттестацию.

В Казахстане 53,6 % школ ведут обучение только на казахском языке, 16,6 % – на русском, 29,4 % школ – на казахском и русском языках. После 9-го и 11-го классов ученики проходят Итоговую государственную аттестацию.

Все три страны являлись участниками Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment⁴). В 2009 году по шкале математической грамотности минимального уровня грамотности достигли 3,4 % учащихся Кыргызстана, 71,4 % учащихся России, 40,9 % учащихся Казахстана. После 2009 года Киргизия больше не участвовала в PISA, но готовится принять участие в 2025 году.

Основываясь на статистических данных Global Gender Gap Report⁵ за 2021 год, Россия по гендерному разрыву занимает 81 место, Казахстан – 80 место; Киргизия – 108. По вовлеченности в образование (доступность получения высшего образования) Россия разделяет первое место с 26 странами, 85 место занимает Киргизия и 65 место – Казахстан.

Рассмотрение трех стран в исследовании неслучайно: участники исследовательской команды объединились, имея общие интересы во всестороннем изучении гендерных вопросов в образовании и исследовательский опыт в разных странах. Основным мотивирующим фактором коллаборации стала возможность привлечения потенциала разных областей науки: психологии и педагогики. Все авторы статьи являются членами исследовательской группы «Обеспечение гендерного равенства в образовании» на платформе «Международного сообщества исследователей педагогического образования»⁶.

В процессе проведения данного исследования мы решали следующие задачи:

- изучить особенности мотивации и важности обучения математике у мальчиков и девочек на примере двух стран – России и Киргизии;
- оценить роль учителя в обучении математике с учетом гендерных и культурных особенностей;

⁴ <https://www.oecd.org/pisa/publications/> - данные и отчеты PISA

⁵ <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021/> – данные и отчеты Global Gender Gap Report

⁶ <https://te.kpfu.ru/> - сайт “Международного сообщества исследователей педагогического образования”

– рассмотреть представления учителей о подходах к обучению в России и Казахстане.

Так, в процессе исследования мы пытались понять, могут ли школы с раздельным обучением стать одним из решений проблемы гендерного неравенства в STEM, могут ли особенности обучения в таких школах и взаимодействие с учителями положительно сказываться на мотивации девочек к изучению математики.

Мы более фокусированно рассмотрели, насколько учитель в образовательной среде важен при выборе образовательной траектории, так как он развивает интерес к предмету и мотивацию к дальнейшему обучению.

Методология исследования

Для проведения данного исследования мы выбрали исследовательскую стратегию кейс-стади, которая позволяет максимально использовать наш исследовательский опыт в разных странах. Основные преимущества стратегии кейс-стади – это гибкая форма структуры исследования, возможность использования совокупности различных методов сбора и анализа данных для ответа на исследовательский вопрос, осознанный выбор объектов исследования на основе конкретных характеристик.

Таким образом, данное исследование состоит из двух, которые проводились в 2020 году в трех странах.

Исследование I проводилось в общеобразовательных школах России и Киргизии на выборке учеников. Цель исследования – изучение отношения и мотивации школьников к изучению математики, роль учителя в ее изучении.

Исследование II проводилось в моногендерных ученических коллективах России и Казахстана на выборке учителей. Цель исследования – оценка эффективности раздельного обучения на основе мнения учителей.

Для более глубокого восприятия текущего исследования мы структурировали статью, представив каждое кейс-исследование отдельно, включая процедуру исследования, выборку, методологию, результаты и обсуждение.

Результаты исследования

Кейс-исследование I. Отношение и мотивация школьников к изучению математики, роль учителя в ее изучении.

Выборка. В исследовании приняли участие 852 школьника из общеобразовательных школ России и Киргизии в возрасте от 13 до 17 лет. В выборку из России вошел 521 школьник, из них 261 мальчик и 260 девочек. Средний возраст для российской выборки составил 14,7 со средним отклонением 1,23. В выборку из Киргизии вошел 331 школьник, из них 162 мальчика и 166 девочек. Средний возраст составил 15,1 со средним отклонением 1,12.

Процедура исследования. Участники были привлечены через школы, в которых они обучаются. Перед началом тестирования были получены информированное согласие от родителей и опекунов подростков, согласие от администрации школы на проведение тестирования на территории школы. В связи с ограничениями, связанными с COVID-19, часть школьников проходила тестирование дома в индивидуальном порядке или во время проведения онлайн-урока. Тестирование проходило на персональных компьютерах с помощью психодиагностической онлайн-платформы (digitalpsytools). Для того чтобы принять участие в тестировании, ученикам выдавались уникальные ID и пароли. Участники могли прекратить тестирование в любое время и вернуться к нему позже или вовсе отказаться от дальнейшего участия. Участники, прошедшие тестирование на дому, могли связаться

в любой момент с ответственным за проведение исполнителем и задать любой вопрос. Никакой награды за участие не предполагалось. Сбор результатов исследования был аналогичен для двух выборок. Исследование проводилось в соответствии с рекомендациями Хельсинкской декларации. Дизайн исследования был одобрен Этическим комитетом Психологического института РАО (протокол № 2020/10-1, дата утверждения 11.10.2020).

Методика исследования. Оценка отношения школьников к математике и роли учителя в ее изучении проводилась с помощью опроса. Школьники выражали свою степень согласия по 4-балльной шкале (от 1 – «полностью согласен/согласна» до 4 – «полностью не согласен/не согласна») на следующие вопросы: «Мне интересно то, что я узнаю на уроках математики», «Я считаю математику важным для меня предметом, так как она будет нужна мне для того, что я хочу изучать в будущем», «Если бы у меня были другие преподаватели, я бы лучше учился (училась) по математике», «Учителя обычно больше поддерживают интерес к техническим и естественным наукам у мальчиков, а не у девочек».

Для оценки мотивации к изучению математики мы взяли одну из шкал опросника Б. Шпината «Мотивация школьников к учебе и самооценка способностей» (Spinath et al., 2006). Опросник представляет собой самоотчет школьника по 5-балльной шкале Ликерта, оценивающего мотивацию к изучению отдельных школьных дисциплин.

Методы анализа результатов

Анализ результатов проводился с помощью программы Jamovi (The jamovi project, 2021). Для результатов исследования были посчитаны описательные статистики, проведен анализ ковариации (ANCOVA), а также биномиальная логистическая регрессия.

Результаты исследования I

1.1. Сравнение результатов у школьников из России и Киргизии

Первоначально выборки исследования были проверены на гомогенность с помощью теста Левена на равенство дисперсий, который показал возможность сравнивать две выборки из России и Киргизии ($p > 0,05$).

Для того чтобы сравнить ответы школьников по полу, возрасту и принадлежности к стране проживания, мы провели анализ с помощью ANCOVA. Полученные результаты с достоверными различиями представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Результаты ANCOVA по группам

	<i>Группа</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Мотивация к изучению математики	Пол	11,335	1	11,335	15,779	<,001	0,018
Интерес на уроках математики	Страна	4,0768	1	4,0768	6,778	0,009	0,008
Важность математики для будущего	Страна	6,5032	1	6,5032	8,6837	0,003	0,010
	Пол	4,6109	1	4,6109	6,1569	0,013	0,007
Учитель как залог успешности в математике	Страна	5,444	1	5,444	8,069	0,005	0,009
	Пол	2,875	1	2,875	4,262	0,039	0,005
Поддержание интереса к STEM у мальчиков, а не у девочек со стороны учителей	Страна	3,0734	1	4,614	0,032	0,032	0,005

Как видно из Таблицы 1, достоверные различия были получены только для отдельных групп, взаимодействий эффектов не было установлено. Для того чтобы специфицировать группы, которые различаются по полученным достоверным эффектам, мы провели Постхок анализ. Результаты сравнения различий по странам представлены на Рисунке 1, результаты сравнения по полу представлены на Рисунке 2. При сравнении различий необходимо отметить, что ответы на вопросы имеют инвертируемый характер от «совершенно согласен/согласна» к «совершенно не согласен/не согласна». Таким образом, чем выше балл за ответ, тем больше школьники не согласны с утверждением, и наоборот. Для показателя «Мотивация к изучению математики» балльная оценка не инвертируется: чем выше балл, тем выше мотивация. Так, при сравнении достоверных различий по фактору «Страна» было получено, что школьникам из Киргизии в меньшей степени интересно на уроках математики (разница в средних составляет 0,234 при $p=0,009$; размер эффекта d Коена 0,30), они также считают, что математика менее важна для их будущего (разница в средних составляет 0,296 при $p=0,0034$; размер эффекта d Коена 0,34), при этом они больше согласны с тем, что им было бы лучше с другими преподавателями для изучения математики (разница в средних составляет -0,270 при $p=0,005$; размер эффекта d Коена 0,32), а также больше согласны с тем, что учителя поддерживают интерес к STEM больше у мальчиков, чем у девочек по сравнению с российскими школьниками (разница в средних составляет 0,203 при $p=0,032$; размер эффекта d Коена 0,24).

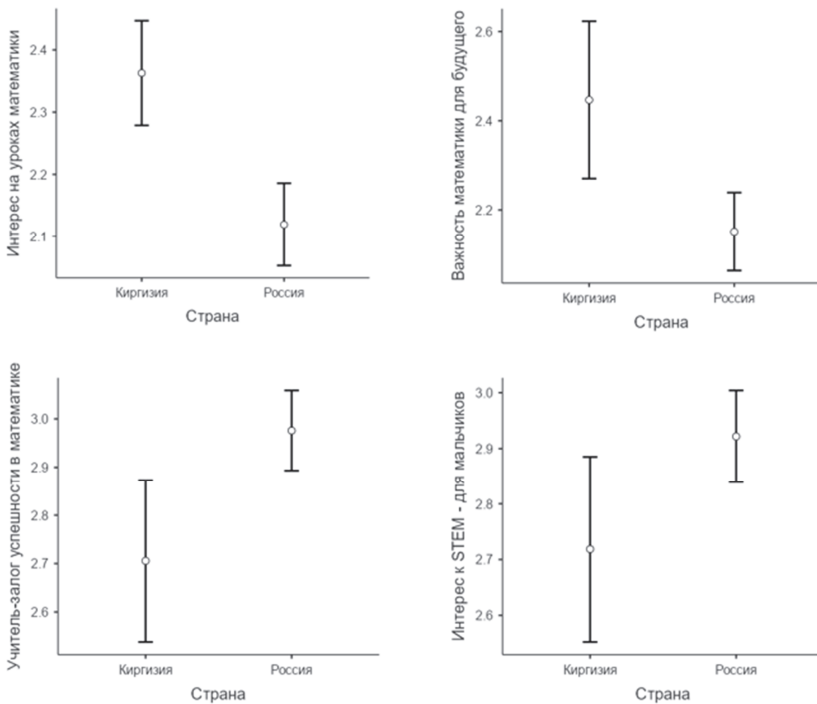


Рисунок 1. Результаты сравнения Постхок анализа по странам

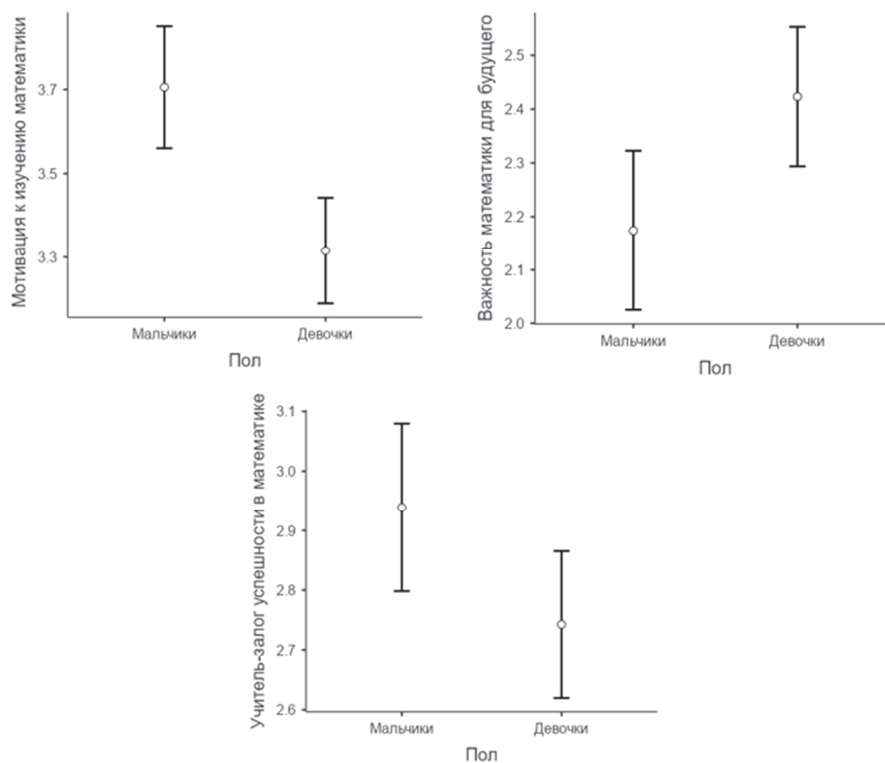


Рисунок 2. Результаты сравнения Постхок анализа по полу

При сравнении достоверных различий по полу было получено, что мальчики по сравнению с девочками в целом имеют более высокие показатели по уровню мотивации к изучению математики (разница в средних составляет 0,390 при $p < 0,001$; размер эффекта d Коена 0,46). Мальчики также по сравнению с девочками считают, что изучение математики важно для их будущего (разница в средних составляет -0,249 при $p = 0,013$; размер эффекта d Коена 0,28), при этом учитель не выступает залогом их успешности в математике (разница в средних составляет 0,196 при $p = 0,039$; размер эффекта d Коена 0,24).

1.3. Оценка роли учителя, мотивации и отношения к математике в повышении интереса к урокам математики

Чтобы определить, какие предикторы важны для повышения интереса к урокам математики, мы провели биномиальную логистическую регрессию. Для проведения биномиальной логистической регрессии была создана новая переменная – принадлежность к группе: группе тех, кому интересно то, что они узнают на уроках математики, или тех, кому это неинтересно. Биномиальная логистическая регрессия позволяет предсказать вероятность того, что наблюдение попадает в одну из двух категорий дихотомической зависимой переменной, в нашем случае принадлежность к группе тех школьников, которым интересно на уроках математики, и тех, кому неинтересно. В качестве предикторов были взяты пол, страна проживания школьников, их ответы относительно значимости учителя в успешности в математике, важности математики для их будущего, а также уровня их мотивации к изучению математики.

Первоначально мы проверили соответствие данных заложенной модели. Как видно из Таблицы 2, модель лучше соответствует данным, чем нулевая модель ($\chi^2=216$; $p<0,001$), а показатели R^2 Макфаддена, Кокса и Снелла и Нагелькерке находятся в диапазоне от 0,2 до 0,4, что также свидетельствует о хорошем соответствии (Pituch & Stevens, 2016). Коэффициент точности измеряемых параметров, описывающих модель, составил 0,732, что также говорит, что применяемая модель хорошо описывает исследуемые переменные.

Таблица 2. Проверка соответствия заданной модели

						Соответствие модели					
Модель		Deviance	AIC	R^2_{McF}	R^2_{CS}	R^2_N	χ^2	df	p		
1		839	853	0,205	0,225	0,316	216	6	<0,001		

Примечание: R^2_{McF-R} – квадрат Макфаддена; R^2_{CS-R} – квадрат Кокса и Снелла; R^2_{N-R} – квадрат Нагелькерке.

В ходе проведенного анализа были установлены значимые предикторы: ими оказались мотивация к изучению математики (коэффициент регрессии $b=0,7151$, стандартная ошибка= 0,108, $p<0,00$); важность математики для будущего (коэффициент регрессии $b = -0,9633$, стандартная ошибка= 0,118, $p<0,001$; отношение шансов 0,382); а также учитель как залог успешности в математике (коэффициент регрессии $b=0,6185$, стандартная ошибка= 0,105, $p<0,001$). При этом показатель отношения шансов (odds ratio) перехода из группы тех, кому неинтересно на уроках математики, в группу высокого интереса повышается: для показателя мотивации к изучению математики – на 2,044; для показателя наличия учителя, который улучшает процесс обучения математике – на 1,856; а для показателя важности математики для будущего понижается на 0,382. Такие показатели, как поддержание со стороны учителя большего интереса у мальчиков, чем у девочек, к изучению STEM, пол школьника и страна проживания оказались незначимыми предикторами.

Обсуждение результатов исследования I

По результатам исследования было получено, что мальчики по сравнению с девочками в целом имеют более высокие показатели по уровню мотивации к изучению математики. Мальчики также считают, что изучение математики важно для их будущего, при этом учитель не выступает залогом их успешности в математике. Эти данные соотносятся с предыдущими исследованиями, в которых было показано, что девочки имеют более низкий уровень интереса к математике и инструментальной мотивации (оценка важности изучения математики для будущего), по сравнению с мальчиками (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Köller, Baumert, & Schnabel, 2001). Исследователи также отмечают, что для девочек, выбирающих активность, связанную с математикой и точными науками, гораздо большее значение, по сравнению с мальчиками, имеет поддержка родителей и учителей. Более высока и степень согласия девочек в том, что им нужны другие учителя, чтобы быть успешными в математике, что во многом соотносится с тем, что они имеют низкую мотивацию к ее изучению по сравнению с мальчиками, так как не получают должной поддержки со стороны учителей.

При сравнении школьников из Киргизии и России было получено, что школьники не отличались по уровню мотивации к изучению математики. При этом было установлено, что киргизским школьникам менее интересно на уроках математики, а математика менее важна для их будущего. Они больше (по сравнению с россий-

скими школьниками) согласны с тем, что им было бы лучше с другими учителями, для того чтобы быть успешными в изучении математики, а также считают, что учителя поддерживают интерес к STEM больше у мальчиков, чем у девочек. Полученные результаты могут быть связаны как с особенностями преподавания, так и с культурными различиями в двух странах в трансляции представлений о гендерных ролях, ценностях и жизненных предпочтениях (Ceci et al., 2009, 2014; Ceci, & Williams, 2011). Согласно полученным ранее данным, многие учителя (в первую очередь женского пола) чувствуют себя неуверенно и не обладают эффективностью в деятельности, связанной со STEM, что может приводить к более строгим педагогическим практикам, которые затрудняют изучение, удовольствие и формирование интереса к более глубокому изучению этих областей у школьников (Appleton, & Kindt, 1999; Harlen, & Holroyd, 1997), что во многом может быть связано с более выраженными гендерными стереотипами в Киргизии.

Для того чтобы определить наиболее значимые предикторы для повышения интереса к урокам математики, была проведена их оценка. В ходе полученного анализа было установлено, что значимыми предикторами оказались мотивация к изучению математики в целом, важность математики для будущего, а также учитель как залог успешности в математике.

Исследование II. Исследование эффективности раздельного обучения на основе мнения учителей России и Казахстана, работающих в моногендерных учебных коллективах

Целью исследования было выявить взгляды учителей на влияние раздельного обучения на учащихся, а также выяснить их мнение относительно того, может ли раздельное обучение разрушить гендерные стереотипы и облегчить девочкам продвижение в области STEM в школьные годы.

Рассматривались ответы респондентов на девять вопросов, непосредственно касающихся проблемы, другие же вопросы помогали измерить силу влияния созданных условий.

В качестве отправной точки использовалось мнение педагогов школ России и Казахстана, где обучение ведется в моногендерных учебных коллективах. Всего в исследовании приняли участие 77 учителей из России и 51 из Казахстана.

При исследовании «пользы» раздельного обучения ученые рассматривают широкий спектр показателей эффективности. Хотя родители, преподаватели и администраторы играют определенную роль в образовательном процессе, большинство исследователей сосредоточено исключительно на учениках. В силу того что учителя являются неотъемлемыми участниками треугольника «родитель-учитель-ученик», они стали центром данного исследования.

Опросник состоял из 25 вопросов и проводился с использованием сервиса Google.forms. Заинтересованность в участии в исследовании выразили сотрудники четырех российских школ, одна из которых исключительно для девочек, и 12 казахстанских школ, четыре из которых исключительно для девочек. Что касается гендерного состава участников обеих сторон, то мужчины составляли 33,5 % опрошенных, а женщины – 66,5 %. Подавляющее большинство из них работает со школьниками средних и старших классов (83 %).

Несмотря на то что опрос включал 25 вопросов, в данном исследовании основное внимание уделялось только девяти из них: «Обеспечивает ли раздельное обучение гендерное равенство?», «Способствует ли раздельное обучение развитию уверенности и продвижению девочек в областях STEM?», «Способствует ли раздельное обучение разрушению гендерных стереотипов?», «Влияет ли моногендер-

ная образовательная среда на создание благоприятной психологической атмосферы в детском коллективе?», «Помогает ли моногендерная образовательная среда учащимся совершенствовать их академическую успеваемость?», «Способствует ли раздельное обучение персонализации или индивидуализации образования?», «Способствует ли раздельное обучение развитию личностного потенциала учащихся?», «Имеет ли раздельное обучение положительное влияние на уровень агрессивности и конфликтности у учащихся?», «Оказывает ли раздельное обучение положительное влияние на психологическое самочувствие учащихся?»

Как видно из этого списка, некоторые вопросы не имеют прямого отношения к теме гендерных стереотипов и STEM. Эти вопросы призваны дополнить картину, определив степень психологического благополучия в образовательной среде, которая формируется в моногендерных классах.

Результаты исследования II

Таблица 3. Результаты опроса учителей из России и Казахстана (%)

Вопросы	Учителя из России	Учителя из Казахстана
Обеспечивает ли раздельное обучение гендерное равенство?	73 %	96 %
Способствует ли раздельное обучение развитию уверенности и продвижению девочек в областях STEM?	73 %	92 %
Способствует ли раздельное обучение разрушению гендерных стереотипов?	64 %	76 %
Влияет ли моногендерная образовательная среда на создание благоприятной психологической атмосферы в детском коллективе?	65 %	90 %
Помогает ли моногендерная образовательная среда учащимся улучшить успеваемость?	66 %	91 %
Способствует ли раздельное обучение персонализации или индивидуализации образования?	66 %	80 %
Способствует ли раздельное обучение развитию личностного потенциала учащихся?	70 %	96 %
Оказывает ли раздельное обучение положительное влияние на уровень агрессивности и конфликтности учащихся?	68 %	65 %
Оказывает ли раздельное обучение положительное влияние на психологическое благополучие учащихся?	61 %	90 %

Как видно из полученных данных, относительно большой процент несогласных с потенциалом раздельного обучения в деле поощрения девочек в STEM наблюдается среди российских респондентов. Это можно объяснить тем, что в российских школах имеется ограниченный опыт работы по однополой модели, недостаточно методической работы с педагогами по теме обучения разнополых детей. Это можно увидеть в ответах на другие вопросы о гендерной осведомленности преподавателей в классе.

При этом количество положительных ответов казахстанских учителей на комплекс вопросов достаточно велико. Основания для этого можно найти в более высокой идеологической установке и причастности учителей к единой общей идее в казахстанских школах раздельного обучения.

Даже при суммировании результатов опроса большинство опрошенных педагогов сходятся во мнении, что однополое образование или обучение в моногендер-

ных классах приводит к формированию более комфортных условий для продвижения девочек в STEM и снижению гендерных стереотипов.

Если просто рассмотреть ответы тех учителей, которые работают исключительно с девочками, и тех, кто преподает в школах с мальчиками и девочками в отдельных классах, то картина благотворного влияния раздельного обучения становится еще яснее – процент ответов в «позитивной зоне» увеличивается, как видно из Таблицы 4.

Таблица 4. Результаты опроса учителей, обучающих только девочек или отдельные классы мальчиков и девочек (%)

Вопросы	Учителя, обучающие девочек или отдельные классы мальчиков и девочек
Обеспечивает ли раздельное обучение гендерное равенство?	100 %
Способствует ли раздельное обучение развитию уверенности и продвижению девочек в областях STEM?	95 %
Способствует ли раздельное обучение разрушению гендерных стереотипов?	72,5 %
Влияет ли моногендерная образовательная среда на создание благоприятной психологической атмосферы в детском коллективе?	91 %
Помогает ли моногендерная образовательная среда учащимся улучшить успеваемость?	91 %
Способствует ли раздельное обучение персонализации или индивидуализации образования?	81 %
Способствует ли раздельное обучение развитию личного потенциала учащихся?	100 %
Оказывает ли раздельное обучение положительное влияние на уровень агрессивности и конфликтности учащихся?	54 %
Оказывает ли раздельное обучение положительное влияние на психологическое благополучие учащихся?	86 %

Обсуждение результатов исследования II

Как видно из полученных данных, относительно большой процент несогласных с потенциалом раздельного обучения в деле поощрения девочек в STEM наблюдается среди российских респондентов. Это можно объяснить тем, что в российских школах имеется ограниченный опыт работы по однополой модели, недостаточно методической работы с педагогами по теме обучения разнополых детей, что можно увидеть в ответах на другие вопросы о гендерной осведомленности учителей.

При этом количество положительных ответов казахстанских учителей на комплекс вопросов достаточно велико. Основания для этого можно найти в более высокой идеологической установке и причастности учителей к единой общей идее в казахстанских школах раздельного обучения.

Даже при суммировании результатов опроса большинство опрошенных педагогов сходятся во мнении, что однополое образование или обучение в моногендерных классах приводит к формированию более комфортных условий для продвижения девочек в STEM и снижению гендерных стереотипов.

Если просто рассмотреть ответы тех учителей двух стран, которые работают исключительно с девочками, и тех, кто преподает в школах с мальчиками и девочками

в отдельных классах, то картина благотворного влияния раздельного обучения становится еще яснее – процент ответов в «позитивной зоне» увеличивается.

Согласно опросу, учителя с меньшей вероятностью определяют преимущества раздельного обучения для развития STEM у девочек в школах, где дети обоих полов группируются в отдельные классы под одной крышей.

Руководители школ должны работать над профессиональным развитием учителей по тематике поддержки девочек в STEM, а также их карьерных интересов.

Требуется улучшения гендерная компетентность учителя. Педагоги должны сосредоточиться на создании гендерно нейтральной образовательной атмосферы, учитывать половозрастные особенности детей. Учитель должен обладать высокой профессиональной компетентностью, чтобы организовать учебный процесс наиболее эффективным образом для развития личностного потенциала учащихся разного пола. К профессиональной компетентности можно отнести психолого-педагогические знания, умения и способности, возникающие в результате активного освоения психологии, педагогики и физиологии: знание психофизиологических особенностей юношей и девушек; знание психологических качеств детей, их возраста и индивидуального развития.

Заключение

В рамках нашей исследовательской группы мы рассматриваем вопросы гендера в образовании, доступность и равноправие в образовании с последующим самоопределением для всех полов, барьеры, препятствующие этому процессу, а также возможность создания особой среды для раскрытия потенциала каждого учащегося. Как известно, математические навыки являются важными предикторами успешности академических достижений, они важны для будущей карьеры и даже для социально-экономического статуса в целом (Butterworth, Varma, & Laurillard, 2011; Wynn & Parsons, 2006). Развитие этих навыков, а также выстраивание отношения к изучению математики в целом начинается в дошкольном возрасте, особенно остро вопрос о важности математики для будущего встает в старшей школе, когда школьникам необходимо определиться со своими карьерными устремлениями и прежде всего с выбором карьерного пути в STEM областях. На пути к самоопределению школьники сталкиваются с различными барьерами, связанными со снижением мотивации к изучению математики, которые в итоге приводят к снижению интереса на уроках и, соответственно, к отсутствию интереса к STEM дисциплинам, критичным для развития экономики страны. Формированием мотивации к изучению и пониманию важности математики для будущего занимается прежде всего учитель. При этом учитель может транслировать и отдельные гендерные стереотипы, связанные с ее изучением. В рамках данной проблематики нами были представлены два независимых исследования.

Первое исследование было посвящено особенностям мотивации к изучению математики у мальчиков и девочек, а также определению роли учителя в изучении математики школьниками из России и Киргизии. С точки зрения педагогики, наиболее важными мотивационными факторами являются содержание образования, формирующее набор знаний о разных типах карьер, и индивидуальные особенности педагогов, знакомящих школьников с разными предметными областями.

Подводя итог по второму исследованию, можно сказать, что раздельное обучение – это не единственный способ борьбы с гендерными стереотипами и поддержки роста девочек в областях STEM, но при определенных обстоятельствах она может стать альтернативной стратегией достижения гендерного равенства.

Дальнейшие исследования могут быть осуществлены с привлечением большего количества факторов, связанных с выбором образовательной и карьерной траектории мальчиков и девочек.

Благодарности

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

Список литературы

- Appleton, K., Kindt, I. Why teach primary science? Influences on beginning teachers' practices // *International journal of science education*. – 1999. – Vol. 21. – No. 2. – Pp. 155-168.
- Baker, D. What works: Using curriculum and pedagogy to increase girls' interest and participation in science // *Theory into Practice*. – 2013. – Vol. 52. – No. 1. – Pp. 12-14.
- Beilock, S. L., Rydell, R. J., McConnell, A. R. Stereotype threat and working memory: mechanisms, alleviation, and spillover // *Journal of Experimental Psychology: General*. – 2007. – Vol. 136. – No. 2. – Pp. 256-276.
- Butterworth, B., Varma, S., Laurillard, D. Dyscalculia: from brain to education // *Science*. – 2011. – Vol. 332. – No. 6033. – Pp. 1049-1053.
- Bynner, J., Parsons, S. Does numeracy matter more?. London: NDRC Institute of Education, 2006. – 44 p.
- Campbell, C., Hobbs, L., Xu, L., McKinnon, J., Speldewinde, C. Girls in STEM: Addressing SDG 4 in Context // *Sustainability*. – 2022. – Vol. 14. – No. 9. <https://doi.org/10.3390/su14094897>
- Carpenter, P. Single-sex schooling and girls' academic achievements // *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*. – 1985. – Vol. 21. – No. 3. – Pp. 456-472.
- Ceci, S. J., Ginther, D. K., Kahn, S., Williams, W. M. Women in academic science: A changing landscape // *Psychological science in the public interest*. – 2014. – Vol. 15. – No. 3. – Pp. 75-141.
- Ceci, S. J., Williams, W. M. Understanding current causes of women's underrepresentation in science // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2011. – Vol. 108. – No. 8. – Pp. 3157-3162.
- Ceci, S. J., Williams, W. M., Barnett S. M. Women's underrepresentation in science: sociocultural and biological considerations // *Psychological bulletin*. – 2009. – Vol. 135. – No. 2. – Pp. 218-261.
- Cherney, I. D., Campbell, K. L. A league of their own: Do single-sex schools increase girls' participation in the physical sciences? // *Sex Roles*. – 2011. – Vol. 65. – No. 9-10. – Pp. 712-724.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Conchas, G. How context mediates policy: The implementation of single gender public schooling in California // *Teachers College Record*. – 2001. – Vol. 103. – No. 2. – Pp. 184-206.
- Deem, R. Co-education reconsidered. – Open University Press, 1984. – 108p.
- Dickhauser, O., Meyer, W. Gender differences in young children's math ability attributions // *Psychology Science*. – 2006. – Vol. 48. – No. 1. – Pp. 3-16.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Schiefele, U. Motivation to succeed // *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* / Ed. by W. Damon & N. Eisenberg. – John Wiley & Sons, 1998. – Pp. 1017-1095.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T. Girls and mathematics—A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics // *European Journal of Psychology of Education*. – 2007. – Vol. 22. – No. 4. – Pp. 497-514.
- Harlen, W., Holroyd, C. Primary teachers' understanding of concepts of science: Impact on confidence and teaching // *International journal of science education*. – 1997. – Vol. 19. – No. 1. – Pp. 93-105.
- Hausler, P., Hoffmann, L. An intervention study to enhance girls' interest, selfconcept, and achievement in physics classes // *Journal of Research in Science Teaching*. – 2002. – No. 39. – No. 9. – Pp. 870-888.
- Hirnstein, M., Coloma Andrews, L., Hausmann, M. Gender-stereotyping and cognitive sex differences in mixed-and same-sex groups // *Archives of sexual behavior*. – 2014. – Vol. 43. – No. 8. – Pp. 1663-1673.

- Hughes, R., Schellinger, J., Billington, B., Britsch, B., Santiago, A. A summary of effective gender equitable teaching practices in informal STEM education spaces // *Journal of STEM Outreach*. – 2020. – Vol. 3. – No. 1. – Pp. 1-9.
- Isaacson, S., Friedlander, L., Meged, C., Havivi, S., Cohen-Zada, A., Ronay, I., Blumberg, D. G., Maman, S. She Space: A multi-disciplinary, project-based learning program for high school girls // *Acta Astronautica*. – 2020. – Vol. 168. – Pp. 155-163.
- Jussim, L., Eccles, J. S. Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement // *Journal of personality and social psychology*. – 1992. – Vol. 63. – No. 6. – Pp. 947- 961.
- Kessels, U., Hannover, B. When being a girl matters less: accessibility of gender related self-knowledge in single-sex and coeducational classes and its impact on students' physics-related self-concept of ability // *British Journal of Educational Psychology*. – 2008. – Vol. 78. – No. 2. – Pp. 273-289.
- Köller, O., Baumert, J., Schnabel, K. Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics // *Journal for research in mathematics education*. – 2001. – Vol. 32. – No. 5. – Pp. 448-470.
- Lee, V. E., Lockheed, M. E. The effects of single-sex schooling on achievement and attitudes in Nigeria // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. – 1990. – Vol. 34. – No. 2. – Pp. 209-231.
- Lloyd, J. E. V., Walsh, J., Yailagh, M. S. Sex differences in performance attributions, self-efficacy, and achievement in mathematics: if I'm so smart, why don't I know it? // *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*. – 2005. – Pp. 384-408.
- Mael, F., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K., Smith, M. Single-Sex versus coeducational schooling: A systematic review. – Washington DC: US Department of Education, 2005. – 148 p.
- Moè, A. Mental rotation and mathematics: Gender-stereotyped beliefs and relationships in primary school children // *Learning and Individual Differences*. – 2018. – Vol. 61. – Pp. 172-180.
- Paredes, V. Mixed but not scrambled: Gender gaps in coed schools with single-sex classrooms // *Journal of Research on Educational Effectiveness*. – 2022. – Vol. 15. – No. 2. – Pp. 330-366.
- Passolunghi, M. C., Ferreira, T. I. R., Tomasetto, C. Math-gender stereotypes and math-related beliefs in childhood and early adolescence // *Learning and Individual Differences*. – 2014. – Vol. 34. – Pp. 70-76.
- Pituch, K. A., Stevens, J. P. Applied multivariate statistics for the social sciences. 6th ed. –New York and London, Routledge, 2016. – 814p.
- Reilly, D., Neumann, D. L., Andrews, G. Visual-spatial ability in STEM education: Transforming research into practice. – Springer Cham, 2016. – 263p.
- Scantlebury, K., Kahle, J. B. The implementation of equitable teaching strategies by high school biology student teachers // *Journal of Research in Science Teaching*. – 1993. – Vol. 30. – No. 6. – Pp. 537-545.
- Shumow, L., Schmidt, J. A. Academic grades and motivation in high school science classrooms among male and female students: Associations with teachers' characteristics, beliefs and practices // *Journal of Education Research*. – 2013. – Vol. 7. – No. 1. – Pp. 53-72.
- Simms, V. Mathematical mindsets: unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching // *Research in Mathematics Education*. – 2016. – Vol. 18. – No. 3. – Pp. 317-320.
- Smyth, E. Single-sex education: What does research tell us? // *Revue française de pédagogie*. – 2010. – Vol. 171. – Pp. 47-58.
- Solberg, M. Can the implementation of aerospace science in elementary school help girls maintain their confidence and engagement in science as they transition to middle school? // *Acta Astronautica*. – 2018. – Vol. 147. – Pp. 462-472.
- Spender, D., Sarah, E. Learning to lose: Sexism and education. – Womens Pr Ltd., 1980. – 216p.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., Plomin, R. Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value // *Intelligence*. – 2006. – Vol. 34. – No. 4. – Pp. 363-374.
- Tiedemann, J. Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school // *Journal of Educational psychology*. – 2000. – Vol. 92. – No. 1. – Pp. 144 -151.
- Tyler-Wood, T., Ellison, A., Lim, O., Periathiruvadi, S. Bringing up girls in science (BUGS): the effectiveness of an afterschool environmental science program for increasing female students'

interest in science careers // *Journal of Science Education and Technology*. – 2012. – Vol. 21. – No. 1. – Pp. 46-55.

Wang, M. T., Degol, J. L. Gender gap in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): Current knowledge, implications for practice, policy, and future directions // *Educational psychology review*. – 2017. – Vol. 29. – No. 1. – Pp. 119-140.

References

- Appleton, K., & Kindt, I. (1999). Why teach primary science? Influences on beginning teachers' practices. *International journal of science education*, 21(2), 155-168.
- Baker, D. (2013). What works: Using curriculum and pedagogy to increase girls' interest and participation in science. *Theory into Practice*, 52(1), 14–20.
- Beilock, S. L., Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: mechanisms, alleviation, and spillover. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(2), 256-276.
- Butterworth, B., Varma, S., & Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: from brain to education. *science*, 332(6033), 1049-1053.
- Bynner, J., & Parsons, S. (2006). *Does numeracy matter more?*. London: NRDC Institute of Education.
- Campbell, C., Hobbs, L., Xu, L., McKinnon, J., & Speldewinde, C. (2022). Girls in STEM: Addressing SDG 4 in Context. *Sustainability* 14(9), 4897; <https://doi.org/10.3390/su14094897>
- Carpenter, P. (1985). Single-sex schooling and girls' academic achievements. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 21(3), 456–472.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (2011). Understanding current causes of women's underrepresentation in science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(8), 3157-3162.
- Ceci, S. J., Ginther, D. K., Kahn, S., & Williams, W. M. (2014). Women in academic science: A changing landscape. *Psychological science in the public interest*, 15(3), 75-141.
- Ceci, S. J., Williams, W. M., & Barnett, S. M. (2009). Women's underrepresentation in science: sociocultural and biological considerations. *Psychological bulletin*, 135(2), 218-261.
- Cherney, I. D., & Campbell, K. L. (2011). A league of their own: Do single-sex schools increase girls' participation in the physical sciences? *Sex Roles*, 65(9), 712–724.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Conchas, G. (2001). How context mediates policy: The implementation of single gender public schooling in California. *Teachers College Record*, 103(2), 184-206.
- Deem, R. (1984). *Co-education reconsidered*. Open University Press.
- Dickhauser, O., & Meyer, W. J. P. S. (2006). Gender differences in young children's math ability attributions. *Psychology Science*, 48(1), 3-16.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 1017-1095). John Wiley & Sons, Inc.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics—A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514.
- Harlen, W., & Holroyd, C. (1997). Primary teachers' understanding of concepts of science: Impact on confidence and teaching. *International journal of science education*, 19(1), 93-105.
- Hausler, P., & Hoffmann, L. (2002). An intervention study to enhance girls' interest, self-concept, and achievement in physics classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9), 870-888.
- Hirnstain, M., Coloma Andrews, L., & Hausmann, M. (2014). Gender-stereotyping and cognitive sex differences in mixed-and same-sex groups. *Archives of sexual behavior*, 43(8), 1663-1673.
- Hughes, R., Schellinger, J., Billington, B., Britsch, B., & Santiago, A. (2020). A summary of effective gender equitable teaching practices in informal STEM education spaces. *Journal of STEM Outreach*, 3(1), 1–9.
- Isaacson, S., Friedlander, L., Meged, C., Havivi, S., Cohen-Zada, A., Ronay, I., Blumberg, D.G., Maman, S. (2020). She Space: A multi-disciplinary, project-based learning program for high school girls. *Acta Astronautica*, 168, 155-163.
- Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 947-961.

- Kessels, U., & Hannover, B. (2008). When being a girl matters less: Accessibility of gender-related self-knowledge in single-sex and coeducational classes and its impact on students' physics-related self-concept of ability. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 273-289.
- Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for research in mathematics education*, 32(5), 448-470.
- Lee, V. E., & Lockheed, M. E. (1990). The effects of single-sex schooling on achievement and attitudes in Nigeria. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(2), 209-231.
- Lloyd, J. E., Walsh, J., & Yailagh, M. S. (2005). Sex differences in performance attributions, self-efficacy, and achievement in mathematics: if I'm so smart, why don't I know it?. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 384-408.
- Mael, F., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K., & Smith, M. (2005). *Single-sex versus coeducational schooling: A systematic review*. Washington DC: US Department of Education.
- Moè, A. (2018). Mental rotation and mathematics: Gender-stereotyped beliefs and relationships in primary school children. *Learning and Individual Differences*, 61, 172-180.
- Paredes, V. (2022). Mixed but not scrambled: Gender gaps in coed schools with single-sex classrooms. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 15(2), 330-366.
- Passolunghi, M. C., Ferreira, T. I. R., & Tomasetto, C. (2014). Math-gender stereotypes and math-related beliefs in childhood and early adolescence. *Learning and Individual Differences*, 34, 70-76.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. (6th ed.). New York and London: Routledge.
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2016). *Visual-spatial ability in STEM education: Transforming research into practice*. Springer Cham.
- Scantlebury, K., & Kahle, J. B. (1993). The implementation of equitable teaching strategies by high school biology student teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(6), 537-545.
- Shumow, L., & Schmidt, J. A. (2013). Academic grades and motivation in high school science classrooms among male and female students: Associations with teachers' characteristics, beliefs and practices. *Journal of Education Research*, 7(1), 53-72.
- Simms, V. (2016). Mathematical mindsets: unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching. *Research in Mathematics Education*, 18(3), 317-320.
- Smyth, E. (2010). Single-sex education: What does Research Tell us?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 171, 47-58.
- Solberg, M. (2018). Can the implementation of aerospace science in elementary school help girls maintain their confidence and engagement in science as they transition to middle school? *Acta Astronautica*, 147, 462-472.
- Spender, D. & Sarah, E. (1980). *Learning to lose: Sexism and education*. Womens Pr Ltd.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34(4), 363-374.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational psychology*, 92(1), 144-151.
- Tyler-Wood, T., Ellison, A., Lim, O., & Periathiruvadi, S. (2012). Bringing up girls in science (BUGS): The effectiveness of an afterschool environmental science program for increasing female students' interest in science careers. *Journal of Science Education and Technology*, 21(1), 46-55.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2017). Gender gap in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): Current knowledge, implications for practice, policy, and future directions. *Educational psychology review*, 29(1), 119-140.

УДК 81'23+81'33+376

Система комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт

Ирина А. Нигматуллина¹, Эльвира А. Садретдинова²,
Айша Р. Долотказина³, Елизавета Ю. Давыдова⁴, Артур В. Хаустов⁵, Улья-
на А. Мамохина⁶, Елена А. Черенева⁷, Евгения В. Дергачева⁸,
Наталья А. Медова⁹, Анна В. Винеvская¹⁰

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: irinigta@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6151-6164>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: ellsah@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8808-6205>

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: aishulenska@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9668-0423>

⁴ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

E-mail: el-davydova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>

⁵ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

E-mail: arch2@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>

⁶ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

E-mail: uliana.tamokhina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>

⁷ Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева,

Красноярск, Россия

E-mail: elen_korn@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>

⁸ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

E-mail: Eugenia735@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8060-0369>

⁹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

E-mail: medov@sibmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9182-2322>

¹⁰ Таганрогский государственный институт им. А. П. Чехова, Таганрог, Россия

E-mail: annkur0plna@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8797-6281>

DOI: 10.26907/esd.17.3.21

EDN: AYSIQR

Дата поступления: 1 марта 2022; Дата принятия в печать: 1 июля 2022

Аннотация

В статье рассматривается проблема организации и реализации системы комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации. Цель работы – выявить особенности, тенденции, направления, риски и преимущества реализации успешных региональных практик комплексного сопровождения детей с РАС, основанных на действующей в России модели сопровождения детей с РАС, разработанной Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ. Авторами проведен анализ современных отечественных и зарубежных исследований, результатов мониторинга, сделан вывод об эффективности реализуемых региональных моделей «университет (институт) – организации, занимающиеся вопросами сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра», методов и форм работы. Выявлены трудности и риски, даны рекомендации по дальнейшей реализации системы.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутизм, модель комплексного сопровождения, система непрерывного межведомственного сопровождения.

Comprehensive Support System for Children with Autism Spectrum Disorders: Regional Experience

Irina A. Nigmatullina¹, Elvira A. Sadretdinova², Aisha R. Dolotkazina³,
Elizaveta Y. Davydova⁴, Artur V. Khaustov⁵, Ulyana A. Mamokhina⁶,
Elena A. Chereneva⁷, Evgenia V. Dergacheva⁸, Natalia A. Medova⁹,
Anna V. Vinevskaya¹⁰

¹ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: irinigma@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6151-6164>

² Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: ellsah@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8808-6205>

³ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: aishulenska@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9668-0423>

⁴ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

E-mail: el-davydova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>

⁵ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

E-mail: arch2@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>

⁶ *Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*

E-mail: uliana.mamokhina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>

⁷ *Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva, Krasnoyarsk, Russia*

E-mail: elen_korn@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>

⁸ *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia*

E-mail: Eugenia735@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8060-0369>

⁹ *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia*

E-mail: medov@sibmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9182-2322>

¹⁰ *Taganrog State Institute named after A. P. Chekhov, Taganrog, Russia*

E-mail: annkur0plna@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8797-6281>

DOI: 10.26907/esd.17.3.21

EDN: AYSIQR

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 July 2022

Abstract

The article deals with the problem of organizing and implementing a system of comprehensive support for children with autism spectrum disorders in the Russian Federation. The purpose of the work is to identify features, trends, directions, risks and benefits of implementing successful regional practices of comprehensive support for children with ASD. The authors analyzed modern domestic and foreign studies, monitoring results, concluded that the effectiveness of the implemented regional models “university (institute) – organizations” dealing with the issues of supporting children with autism spectrum disorders, methods and forms. Difficulties and risks are identified, recommendations are given for the implementation of strategies for their further implementation.

Keywords: autism spectrum disorders, autism, complex support model, continuous interdepartmental support system.

Введение

Актуальность данной работы обусловлена общими мировыми тенденциями развития системы комплексного сопровождения людей с аутизмом в течение всей жизни, направленной на повышение доступности качественного образования и успешной социализации, соответствующей современным потребностям общества в отношении лиц с аутизмом и их семей, вызванной необходимостью трансляции инновационного опыта и апробации различных моделей комплексного сопровождения. В научной литературе отмечается, что семьи, имеющие детей с РАС, чаще других семей с особыми потребностями не удовлетворены медицинским сопровождением, что бывает вызвано задержкой помощи или отказом в ней, трудностями получения направлений на лечение, уходом, который не ориентирован на ребенка с РАС – всё это приводит к увеличению финансовых затрат родителей и проблемам с доступом к медицинской помощи (Brachlow, Ness, McPheeters, & Gurney, 2007; Kogan et al., 2008; Mukhamedshina, Fayzullina, Nigmatullina, Rutland, & Vasina, 2022).

Такая ситуация приводит к неэффективному и нерациональному распределению ресурсов при отсутствии перспективного маршрута сопровождения. Родителям зачастую приходится искать помощи самостоятельно у разных спе-

циалистов, не всегда взаимодействующих между собой. Одним из механизмов помощи родителям, имеющих детей с РАС и коморбидными нарушениями, является межведомственное сотрудничество медицинских и образовательных сообществ с помощью, например, дистанционных медицинских услуг, включающих методы телемедицины (Human et al., 2020; Azad, McClain, Haverkamp, Maxwell, & Shahidullah, 2021; de Nocker & Toolan, 2021; Greenhalgh et al., 2021; Shahidullah et al., 2022; Marino et al., 2022).

Для максимальной адаптации детей с РАС в социо-образовательных сферах необходима совместная деятельность специалистов психологического и педагогического профилей. Несмотря на последние успехи в области образования детей с РАС, имеются значительные проблемы, связанные с социо-образовательной сферой, именно это и определяет острую необходимость специфического сопровождения с применением методов с доказанной эффективностью (Semago & Solomakhina, 2017; Li et al., 2020). Более того, в современных исследованиях акцентируется внимание на том факте, что расстройства аутистического спектра на данный момент не могут быть излечены, соответственно люди с таким диагнозом нуждаются в комплексном сопровождении на всех этапах развития и обучения на протяжении жизни (Grigorenko, Torres, Lebedeva, & Bondar, 2018; da Silva & Bissaco, 2022). В настоящее время в отечественной практике действует разработанная и апробированная модель комплексного сопровождения детей с РАС и семей, их воспитывающих (ссылка), применяющаяся во многих регионах России. Интенсивно развивается сеть региональных ресурсных центров (далее – РРЦ) при экспертно-методической поддержке Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ. В последние несколько лет наметилась тенденция по созданию инновационных площадок, выполняющих функции РРЦ на базе организаций среднего и высшего профессионального образования. Данный опыт нуждается в изучении, обобщении и последующей трансляции.

Таким образом, значимость темы определяется не только её сложностью, обусловленной увеличением числа детей с РАС и полиморфностью аутизма, но и потребностями развивающейся российской и зарубежной системы комплексной помощи людям с РАС. Данное исследование посвящено организации в России региональных комплексных курируемых университетами (институтами) моделей сопровождения детей с РАС, определению направлений их дальнейшего развития.

Методология исследования

В исследовании проведен компаративный анализ российских и зарубежных исследований. С помощью метода конкретизации результатов изучения научных теорий и обобщения современного опыта было раскрыто содержание термина «комплексное сопровождение». Представлены результаты проведенного в 2021 году всероссийского мониторинга опыта работы с детьми с РАС сотрудниками научной лаборатории ФРЦ МГППУ в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ. Проведен анализ опыта Федерального ресурсного центра по организации сопровождения детей с РАС МГППУ, Международного института аутизма (МИА) КГПУ им. В. П. Астафьева, МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» города Ростова-на-Дону, МАОУ «Томский Хобби-центр» г. Томска, Научно-исследовательской лаборатории «Комплексное сопровождение детей с РАС» Института психологии и образования, специального (коррекционного) детского сада «МЫ ВМЕСТЕ» ФГАОУ ВО К(П)ФУ. Применен метод математической статистики ϕ^* -критерий Фишера.

Результаты

Анализ отечественного и зарубежного опыта помощи детям с РАС показал, что в научной литературе появляется все больше публикаций результатов медицинской, психологической и педагогической поддержки лиц с РАС, представлен опыт стран и регионов по внедрению различных форм и методов сопровождения ребенка с РАС и его семьи на примере отдельных организаций. Однако научных трудов, где были бы представлены результаты научной апробации разработанной единой концепции оказания комплексной специальной помощи детям с РАС, включающей инструменты и механизмы реализации междисциплинарного подхода к сопровождению детей с РАС, технологии организации преемственности при переходе на следующую ступень обучения, не представлены. В данной работе при описании регионального опыта термин «комплексное сопровождение» рассматривался а) как процесс взаимодействия органов государственной власти, местного самоуправления, организаций различной ведомственной принадлежности, СО НКО, бизнес-структур и социально ориентированных субъектов, деятельность которых направлена на оптимизацию процесса социализации и индивидуализации развития ребенка с РАС; б) как метод или способ практической реализации процесса; в) как способ получения информации о важности, значимости проблемы, направлениях ее решения; г) как средство консультирования на этапе принятия решения и разработки маршрута, а также получения первичной помощи на этапе реализации (Nigmatullina, Vasina, & Mukhamedshina, 2021).

Результаты межрегионального мониторинга опыта работы с детьми с РАС в России

Для изучения состояния систем комплексной помощи детям с РАС в различных субъектах Российской Федерации (РФ) научной лабораторией Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС-МГППУ (далее – ФРЦ МГППУ) в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ был проведен межрегиональный мониторинг регионального опыта работы с детьми с РАС. Вопросы мониторинга были направлены на выявление состава специалистов, которые оказывают помощь детям с РАС, предлагаемых форм помощи, респондентам было предложено рассказать о трудностях, с которыми сталкиваются организации, об их опыте, поддержке, необходимой для улучшения качества помощи.

В мониторинге приняли участие 135 государственных организаций, подведомственных Министерству просвещения РФ, из 57 регионов. Из них 48 – региональных ресурсных центров, 25 учреждений дошкольного образования, 41 средняя общеобразовательная школа, 12 средних коррекционных общеобразовательных школ и других учреждений среднего образования для детей с ОВЗ, 5 центров психолого-педагогической и социальной помощи; 3 учреждения высшего и дополнительного образования для специалистов. Результаты мониторинга показали, что наиболее часто организации оказывают индивидуальные консультации специалистов и индивидуальные и групповые занятия с детьми. Помимо этого, организуется обучение специалистов (семинары, вебинары, супервизии, практики для студентов), различные мероприятия для родителей (родительский клуб, школа для родителей, тренинги и мастер-классы), досуговые мероприятия для детей и их семей (инклюзивные спектакли, праздники, творческие мастерские). На базе некоторых учреждений действуют комиссии (ПМПК), оказывающие услуги психологического и медицинского характера, построенные на принципах комплексного подхода.

Наибольшее количество вариантов помощи предоставляют Региональные ресурсные центры (РРЦ) по организации комплексной помощи. В деятельности региональных ресурсных центров преобладают индивидуальные и групповые занятия, мероприятия по обучению специалистов. Наиболее часто в РРЦ представлены специалисты психолого-педагогического профиля, как правило, это педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды и социальные педагоги. Специалисты медицинского профиля (врачи-психиатры, неврологи, другие медицинские специалисты) указаны только в половине РРЦ, принявших участие в мониторинге, что свидетельствует о необходимости расширения взаимодействия специалистов медицинского и психолого-педагогического профиля, так как сочетание медицинской поддержки и психолого-педагогических вмешательств позволяет организовать помощь людям данной категории наиболее эффективно, что также указано в клинических рекомендациях Министерства здравоохранения РФ (<https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/594>). Предоставляемые РРЦ индивидуальные и групповые занятия связаны преимущественно с психолого-педагогическими вмешательствами, направленными на обучение и адаптацию детей.

Междисциплинарные консультативно-диагностические приемы реализует 28 РРЦ из 48, что отражает необходимость развития этого направления. Учитывая сложность организации и востребованность консультативно-диагностической помощи, перспективным представляется аккумулирование накопленного опыта, описание и технологизация апробированных практик. Примером может служить программа «Кашенкин луг» (Pantsyr, Krasnoselskaya, Danilina, Davydova, & Khaustov, 2021), разработанная специалистами ФРЦ МГППУ и реализующаяся в ряде региональных учреждений, ориентированных на помощь детям с РАС. Также было выявлено, что в работе РРЦ недостаточно внимания уделяется работе с родителями, воспитывающими детей в спектре аутизма: только в 10 из 48 РРЦ организуются родительские клубы, образовательные и консультационные мероприятия для родителей. Часть родителей, возможно, получает помощь в других организациях, однако комплексное сопровождение подразумевает взаимодействие и взаимную информированность специалистов, поэтому разработка модели эффективного междисциплинарного сотрудничества является необходимым условием оптимизации системы помощи детям с РАС.

При разработке и реализации такой модели необходимо учитывать трудности, с которыми сталкиваются специалисты при работе с людьми с РАС. По результатам мониторинга респонденты наиболее часто указывали на трудности, связанные с недостаточной квалификацией сотрудников, отсутствием возможности повысить квалификацию в области работы с людьми с РАС (нет доступных очных курсов в регионе, нет возможности отправить сотрудников на курсы повышения квалификации, недоступны услуги по сопровождению и супервизии специалистов), отсутствием у специалистов опыта работы с данной категорией людей. Часто отмечали и трудности, связанные с материально-техническим обеспечением организации: недостаток специального оборудования (например, коммуникаторов, оборудования для сенсорной интеграции), сложности с закупками диагностических методик и методических материалов, нехватка оборудованных помещений в учреждении, недостаточная оснащенность специализированных кабинетов, недостаточное финансирование. Отдельно упоминались и кадровые проблемы: нехватка медицинских и психолого-педагогических кадров, отсутствие молодых специалистов, желающих работать в данной сфере.

Отдельная группа проблем была связана с методическим обеспечением: недостаток методической литературы, информации о методах работы с людьми с РАС,

отсутствие методических рекомендаций по работе с людьми с РАС и адаптированных учебных материалов. Также упоминались сложности, связанные с внутри- и межведомственным взаимодействием: отсутствие сотрудничества между организациями медицинского, образовательного и социального сектора, несогласованность их действий, отсутствие преемственности между различными уровнями образования. Среди других проблем были отмечены: несовершенство нормативных документов и законодательства в регионе, не позволяющее обеспечить гибкий индивидуальный подход к помощи каждому человеку с РАС; неравномерность распределения помощи в регионе (организации помощи концентрируются в крупных городах, административных центрах, не могут охватить весь регион).

При ответе на вопрос «Какие виды помощи наиболее востребованы среди ваших специалистов?» наиболее часто выбирались варианты «Повышение квалификации», «Супервизии» и «Помощь в разработке и описании методов». Вариант «Помощь в организации научных исследований» отметили менее четверти респондентов. Среди вариантов, предложенных самими респондентами, были «Проведение внешней экспертизы технологий, внедряемых в организации», «Сотрудничество и сопровождение организации», «Стажировки», «Приезд экспертов в РРЦ», «Мастер-классы». Кроме того, респонденты дополнили и расширили ответы своими предложениями, среди которых выделялись следующие категории запросов: работа с родителями и семьей («Эффективные практики работы с родителями детей дошкольного возраста с РАС», «Работа с родителями детей с РАС»); изучение конкретных методов и техник работы («Методы альтернативной и дополнительной коммуникации», «Прикладной анализ поведения», «Сертифицированный курс по Денверской модели», «DIR Floortime»); методы работы с конкретными возрастными категориями («Методы работы с детьми дошкольного возраста с РАС», «Обучение по ранней помощи»); построение моделей сопровождения детей с РАС и методическое обеспечение («Адаптация методик обучения», «Знакомство с целостной деятельностью инклюзивных и ресурсных классов, центров сопровождения детей с РАС»).

Результаты проведенного мониторинга свидетельствуют о необходимости продолжения работы по развитию региональных систем сопровождения на основе внедрения разработанной ФРЦ МГППУ модели комплексной помощи детям с РАС и модели деятельности региональных ресурсных центров.

Региональные модели комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации

В настоящее время в России интенсивно развиваются региональные модели комплексного сопровождения детей с РАС: создаются региональные межведомственные рабочие группы, разрабатываются и реализуются комплексы мер, межведомственные планы действий по развитию системы помощи детям с РАС и семьям, их воспитывающим, организуется деятельность региональных ресурсных центров.

Развивающиеся системы опираются на разработанную и общепринятую в России модельную версию межведомственного плана действий по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с РАС и семьям, их воспитывающим (Comprehensive medical-social and psychological-pedagogical assistance to children with autism spectrum disorders, 2016). В основе межведомственного плана лежат следующие ключевые принципы:

– непрерывность и преемственность сопровождения детей с РАС, начиная с раннего возраста;

- межведомственное и сетевое взаимодействие организаций различной ведомственной принадлежности;
- социальное партнерство, включающее взаимодействие государственных структур и НКО.

В качестве координатора мероприятий по реализации межведомственного плана выступают региональные ресурсные центры (Organization of the regional resource center for the comprehensive support for children with autism spectrum disorders. Guidelines, 2017), основными функциями которых является: координация деятельности организаций, осуществляющих сопровождение детей с РАС в рамках сетевого взаимодействия; информационно-аналитическая деятельность, включающая проведение мониторингов численности детей с РАС, состояния образования обучающихся с РАС в субъектах РФ, а также, мониторингов родительского запроса; консультационно-методическое сопровождение деятельности организаций, специалистов, осуществляющих сопровождение, обучение детей с РАС, в том числе – проведение курсов повышения квалификации, стажировок, обучающих семинаров и вебинаров, региональных конференций; непосредственная помощь семьям по организации маршрута сопровождения, обучения ребенка с РАС, осуществляющаяся в рамках консультационно-диагностических услуг.

По данным Всероссийского мониторинга состояния образования обучающихся с РАС в субъектах Российской Федерации в 2021 году (Analytical report on education of students with autism spectrum disorders in the subjects of the Russian Federation in 2021, 2021), проведенного ФРЦ МГППУ по заданию Минпросвещения России, в нашей стране создано и действует 60 РРЦ в 52 субъектах РФ.

Деятельность субъектов РФ и РРЦ осуществляется при экспертно-методическом сопровождении ФРЦ МГППУ на основе заключенных соглашений.

Представленная модель является унифицированной для применения в регионах России с содержательной точки зрения. В то же время, существуют вариативные механизмы ее реализации в зависимости от особенностей организации региональных систем помощи. В том числе, при формировании механизмов реализации межведомственных планов и системы сетевых связей большую роль играет организация, на базе которой создается РРЦ. Большинство действующих РРЦ осуществляет деятельность на базе региональных образовательных организаций, что позволило накопить большой опыт по применению такой модели. Особая специфика возникает при создании РРЦ на базе инновационных площадок в структуре федеральных ВУЗов. В таком случае РРЦ не является организацией подведомственной региональным органам исполнительной власти, что требует особого внимания к организации их взаимодействия, а также, связей с региональными организациями. Опыт работы таких инновационных площадок имеется только в нескольких регионах и нуждается в описании, обобщении и систематизации.

Модель комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: опыт Республики Татарстан

В Республике Татарстан (РТ) реализуется научно обоснованная модель системы комплексного сопровождения детей с РАС «университет – институт – детский сад КФУ, как федеральная инновационная площадка – образовательные организации РТ), которая построена на принципах институционального и уровневого подходов к процессу организации системы взаимодействия иерархически соподчиненных систем сопровождения детей с РАС.

Первый уровень представлен: а) организацией межведомственного взаимодействия учреждений высшего образования с целью научного сопровождения групп

пой ученых медико-образовательного процесса детей с РАС в образовательных организациях Республики Татарстан; б) ФРЦ МГППУ и ФГБОУ «Институт коррекционной педагогики РАО», которые курируют консультационно-методическое сопровождение регионов Российской Федерации; в) Министерством образования и науки РТ, Министерством здравоохранения РТ, Министерством труда, занятости и социальной защиты РТ, Управлением образования г. Казани, осуществляющими организацию взаимодействия на основании заключенных соглашений о сотрудничестве по установлению долгосрочных партнерских отношений и реализации совместных мероприятий (конференций, консультаций, семинаров, совещаний), в том числе международного уровня, направленных на достижение задач федеральной инновационной площадки, разработку нормативно-правовой базы и реализацию стратегий, направленных на оказание помощи детям с РАС. Одной из главных стратегий при этом является создание и интеграция вертикали непрерывного образования и социального обеспечения обучающихся с РАС и инвалидностью. На базе учреждений Министерства здравоохранения РТ и Министерства труда, занятости и социальной защиты РТ организована комплексная междисциплинарная помощь детям с РАС.

Второй уровень представлен организацией межведомственного взаимодействия с районными службами, организующими систему сопровождения детей с РАС в Республике Татарстан, и с территориальными центрами, оказывающими психолого-педагогическую и медико-социальную помощь всем участникам процесса сопровождения в решении проблем развития ребенка с РАС.

С 2019 года в Республике Татарстан года на межведомственном уровне региональных министерств реализуется проект по созданию системы ранней помощи, способствующий раннему выявлению нарушений здоровья и ограничений жизнедеятельности. Выявление контингента целевой группы осуществляется медицинскими организациями. Медицинская помощь оказывается в Республиканской клинической психиатрической больнице им. В. М. Бехтерева Министерства здравоохранения РТ, где организована палата «Мать и дитя», при детском отделении работает стационар на дому, позволяющий оказывать психиатрическую помощь без отрыва ребенка от семьи. Всех пациентов консультируют специалисты: педиатры, детские врачи-психиатры и неврологи кафедр психиатрии и детской неврологии Казанской государственной медицинской академии. В случае выявления нарушений специалисты кабинета ранней помощи проводят межведомственный консилиум, определяют индивидуальный маршрут реабилитационных мероприятий. Услуги ранней помощи предоставляются организациями социального обслуживания, здравоохранения и образования в соответствии с разработанной индивидуальной программой.

Социальные услуги детям-инвалидам с РАС в республике оказываются двенадцатью реабилитационными центрами и семью негосударственными организациями (НКО и АНО), включенными в реестр поставщиков социальных услуг регионального Министерства труда, занятости и социальной защиты.

По инициативе регионального Министерства образования и науки в образовательных организациях создана сеть ресурсных групп и классов для детей с диагнозом «аутизм», которым рекомендовано обучение по адаптированной основной образовательной программе для детей с РАС. Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС осуществляется с применением технологии прикладного анализа поведения АВА, методов замещающего онтогенеза и методов сенсорной интеграции. Обучение специалистов образовательных организаций методам прикладного анализа поведения организуется в Институте психологии и образования

КФУ научными сотрудниками Научно-исследовательской лаборатории «Комплексное сопровождение детей с РАС».

В 2021 году в структуре КФУ открыт специальный (коррекционный) детский сад для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ». Детский сад является федеральной и региональной площадкой трансфера инновационных моделей и технологий образования дошкольников с РАС. Планируемыми результатами обучения определено достижение целевых ориентиров дошкольного образования как возможных достижений ребенка с РАС на завершающем этапе дошкольного образования с учетом его социально-нормативных, индивидуальных и возрастных характеристик. В деятельность детского сада включена профессиональная команда специалистов детского сада, профессорско-преподавательского состава Института психологии и образования КФУ, Института фундаментальной медицины и биологии КФУ, профильные исследователи КФУ. На базе детского сада создана развивающая предметно-пространственная среда, которая учитывает потребности и интересы ребенка с РАС, полностью обеспечивает реализацию АООП. Данное структурное подразделение КФУ является центром, где генерируются лучшие в стране практики по работе с особенными детьми, и базовой площадкой для обучения будущих педагогов дошкольного образования, повышения их квалификации. В Детском саду 10 групп с пятичасовым пребыванием детей от 3 до 7 лет, 4 из которых функционируют в формате лекотеки с вовлечением в образовательный процесс родителей.

Третий уровень в модели представлен организацией межведомственного взаимодействия Детского сада КФУ с научно-исследовательской лабораторией «Комплексное сопровождение детей с РАС» Института психологии и образования, с Ресурсным центром развития детей с ОВЗ, учрежденным КФУ, Научно-клиническим центром прецизионной и регенеративной медицины КФУ, с дошкольными образовательными организациями РТ, в которых есть группы для детей с РАС, реабилитационными центрами Республики Татарстан, медицинскими организациями. Главная задача, реализуемая на третьем уровне, – это организация системы взаимодействия по решению вопросов комплексной диагностики по проблемам развития детей с РАС; консультированию всех участников образовательного процесса; групповые занятия, семинары и тренинги со специалистами процесса сопровождения, родителями и детьми с РАС. В данных организациях сопровождение определяется психолого-медико-педагогическим консилиумом, в котором принимают участие психологи, учителя-логопеды, дефектологи, социальные педагоги и медицинские специалисты. Включение в модель Научно-клинического центра прецизионной и регенеративной медицины, созданного на базе Института фундаментальной медицины и биологии Казанского федерального университета, позволяет проводить научные, клинические исследования аутизма, а также внедрять новые методы всестороннего лечения, диагностики и профилактики нарушений развития у детей с РАС. Деятельность Научно-исследовательской лаборатории «Комплексное сопровождение детей с РАС» и Ресурсного центра развития детей с ОВЗ направлена на организацию социально значимых мероприятий, взаимодействие с благотворительными фондами, диссеминацию лучшего опыта, наращиваемого детским садом, по применению современных технологий и методов диагностики и коррекции комплексного сопровождения детей с РАС в Республике Татарстан.

Таким образом, в Республике Татарстан с 2009 года реализуется трехуровневая научно обоснованная модель комплексного сопровождения детей с РАС, способствующая объединению работы организаций различного уровня в единый системный процесс.

Модель комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт Красноярского края

В настоящее время в Красноярском крае реализуется модель «университет – институт – ресурсные и образовательные организации – родительские организации».

Формирование системной помощи детям и взрослым с аутизмом в Красноярском крае включает не только практический запрос от родителей, но и запрос о формировании устойчивой системы подготовки профессиональных кадров. Этот запрос был реализован на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (КГПУ им. В. П. Астафьева). Начиная с 2010 года на базе Университета начался активный обмен профессиональным опытом между отечественными и зарубежными специалистами, родителями детей с аутизмом в рамках научно-практических симпозиумов, конференций, мастер-классов. Это способствовало поиску новых решений для организации системной помощи детям с аутизмом. Системная академическая подготовка специалистов в этой области позволила создать в 2013 году на базе КГПУ Международный институт аутизма (далее МИА), который в тесном сотрудничестве с отечественными и зарубежными учеными и практиками проводит ряд мероприятий, способствующих профессиональной подготовке специалистов для работы с детьми и взрослыми с аутизмом.

МИА в своей деятельности организует прикладные и фундаментальные исследования в области аутизма, подготовку специалистов для системы образования и сопровождения детей и взрослых с аутизмом. Также Институт разрабатывает программы международного академического обмена между студентами и профессорско-преподавательским составом. Научно-практическая деятельность МИА включает современные исследования в области изучения нейрокогнитивных механизмов развития и социально-психологической адаптации лиц с РАС. Полученные результаты позволяют развивать интеграционные образовательные и научно-исследовательские проекты, направленные на реализацию международных сетевых образовательных программ и подготовку научно-педагогических кадров. В 2015 году в КГПУ им. В. П. Астафьева была открыта магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС)». Программа объединяет специалистов системы образования, здравоохранения, социальной защиты населения, родителей детей с аутизмом, что позволяет выстраивать системную коммуникацию и разрабатывать эффективные технологии сопровождения и образования детей с аутизмом. В процессе обучения используются современные интерактивные методы обучения, способствующие формированию профессиональных компетенций. Все обучающиеся являются активными участниками и организаторами научных и практических мероприятий (симпозиумов, мастер-классов, конференций, семинаров и др.). По результатам обучения публикуются научные статьи, методические рекомендации, учебные пособия и монографии.

Деятельность Международного института аутизма привлекла внимание ученых во многих странах. Ведущие эксперты в области аутизма из Национального института аутизма (Китай) и Университета Южной Каролины (США) предложили объединить усилия в области исследований аутизма и создать Международный консорциум институтов аутизма. Созданная в 2016 году академическая структура объединила ведущие научные исследования международных институтов аутизма по всему миру. Все исследовательские проекты направлены на реализацию идеи комплексного подхода – связи медицинских, психолого-педагогических и социальных исследований, реализующих задачи успешной социальной интеграции людей с РАС.

В период 2015 – 2017 годов в Красноярском крае был реализован Федеральный пилотный проект Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с аутизмом. Проект был реализован на базах учреждений системы образования, здравоохранения, социальной защиты населения и Международного института аутизма. Проект позволил выстроить в крае межведомственную систему сопровождения детей с аутизмом.

В городах Красноярского края дети с аутизмом получают помощь в государственных (муниципальных и краевых) учреждениях, коммерческих центрах и некоммерческих организациях. При организации практической деятельности используются современные клинические, психолого-педагогические методы диагностики и коррекции и разнообразные формы сопровождения детей с РАС (индивидуальные, подгрупповые, групповые). Актуальным развивающимся направлением является сопровождение молодых людей с аутизмом и ментальными нарушениями 18+.

При организации образовательного процесса используются эмоционально-смысловой, сенсорно-перцептивный, дефектологический и поведенческий подходы, а также вспомогательные методы: PECS, Floor-time, метод телесной терапии и др.

Таким образом, в Красноярском крае сложился системный опыт сопровождения детей с аутизмом и их семей благодаря тесному сотрудничеству Международного института аутизма с родительскими организациями, что позволило создать профессиональное сообщество родителей. Нам удалось организовать межведомственное взаимодействие на основе партнерства и взаимопонимания; этапность оказания помощи; систему подготовки специалистов для детей с РАС; широкий спектр коррекционных вмешательств.

Региональный опыт Ростовской области по организации сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра

В Ростовской области реализуется модель «университет – РРЦ – образовательные организации (детские сады, школы), реализующие, в том числе, инклюзивную модель сопровождения детей с РАС «Ресурсный класс». В рамках региональной модели сопровождения осуществляется взаимодействие ВУЗа и РРЦ, созданного на базе Ростовской школы-интерната №42 и являющегося координатором мероприятий по сопровождению образовательных организаций, предоставляющих образование для детей с РАС, и семей, их воспитывающих.

В системе образования г. Ростова-на-Дону проводится ежегодный мониторинг. Согласно данным ежегодного мониторинга, в 2022 году общая численность детей с расстройствами аутистического спектра, включенных в муниципальную систему образования Ростовской области, составила 147 человек. Было выявлено увеличение количества детей с РАС по сравнению с 2021 годом на 135 обучающихся (2020 год – 109 обучающихся с РАС). Тенденция к росту численности обучающихся с РАС подтверждает, что продолжается процесс выявления детей, имеющих данное расстройство территориальными ПМПК. По итогам статистического исследования определено, что прослеживается неравномерность распределения обучающихся с РАС по уровням образования – от дошкольного до среднего и общего. В рамках грантовой деятельности «Помощь семьям, имеющим детей» и «Современная школа» в 2019-2021 году в дошкольных организациях и школах г. Ростова-на-Дону были организованы консультационные пункты для родителей. В 2022 году в 3 дошкольных организациях города Ростова-на-Дону будут открыты ресурсные группы численностью 15 человек. В 2021 году было открыто 4 ресурсных класса для обучаю-

щихся с РАС, численностью 32 человека, в 2022 году открываются еще 3 ресурсных класса для обучающихся с РАС начальной школы численностью 16 человек и 1 ресурсный класс для обучающихся основной школы численностью 8 человек. Анализ результатов мониторинга позволил подтвердить проблему обеспечения образовательного процесса детей с РАС специалистами. Все также остается острым вопрос прихода в дошкольные образовательные учреждения и школы узких специалистов. Подтверждается значимость дальнейшего развития системы сопровождения детей с РАС, с одной стороны, на региональном уровне, с другой – на федеральном, направленной на реализацию мероприятий, направленных на улучшение качества уровня образования. На данный момент вопрос статистической выявляемости детей с РАС проработан слабо, недостаточен охват сопровождения на уровне ранней помощи, но наметилась положительная тенденция к открытию ресурсных классов и групп в системе дошкольного и начального образования.

В этой связи заслуживает особой оценки опыт МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие» города Ростова-на-Дону. С 2018 года по 2022 год было открыто 4 класса для детей с РАС, дополнительно в 2021 году – ресурсный класс для детей с РАС. В 2021 году школа получила статус Федеральной инновационной площадки по теме «Апробация и внедрение модели «Ресурсный класс» для детей с РАС в образовательном, культурном, инновационном пространстве сети школ в условиях региональной образовательной системы».

В школе создана уникальная экосистема, которая объединяет отдельные коррекционные классы для детей с РАС, ресурсный класс в систему взаимодействия и включения в единое образовательное пространство школы, микрорайона, региона.

В отдельных классах для детей с РАС используется в обучении здоровьесберегающая технология профессора, доктора медицинских наук В. Ф. Базарного. Организация учебной деятельности осуществляется на основе системно-деятельностного и дифференцированного подходов, а система оценки обеспечивает индивидуальные достижения учащихся. Асинхронное развитие у детей с РАС определяет наличие особых образовательных потребностей, реализация которых осуществляется не только в ходе общеобразовательной подготовки, но и в процессе коррекционной работы.

Наряду со специальными программами в работе участвуют школы, пользующиеся авторскими программами: программой дополнительного образования «Дошкольная подготовка детей с РАС», автор-разработчик А. В. Винеvская; рабочей программой по дополнительному образованию для обучающихся с ОВЗ «Игровая кулинария», разработчик В. М. Пытина; индивидуальной коррекционной программой по профилактике вторичных нарушений аффективной сферы у детей младшего школьного возраста с РАС, разработчик Л. Н. Девтерова; рабочей программой по дополнительному образованию для обучающихся с ОВЗ по курсу «Речедвигательное развитие с элементами эвритмии», разработчик Е. Н. Каратаева; методическими пособиями «Методические рекомендации по написанию специальной индивидуальной программы СИПР», авторы А. В. Винеvская, О. В. Печкурова; «Дневником для родителей детей с ОВЗ / инвалидов», авторы З. А. Гринько, А. В. Винеvский.

В МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие» разработана модель службы психолого-педагогического сопровождения. В сфере такого сопровождения находятся особые образовательные потребности обучающегося, зафиксированные в индивидуальном образовательном маршруте. Сопровождение рассматривается как целостная работа команды специалистов образовательного процесса, в рамках которой выделены три обязательных взаимосвязанных компонента: создание условий для психолого-педагогического и специального сопровождения детей, имеющих

проблемы в развитии (статус ребенка с РАС) или инвалидность (программа психолого-педагогического сопровождения, обучение специалистов, повышения квалификации специалистов); создание специальных условий для реализации особых образовательных потребностей таких обучающихся, которые испытывают трудности в обучении и социализации, живут в двуязычных семьях, тяжело адаптируются в школьной среде; методическое и консультативное сопровождение родителей и педагогов школы. Результатами деятельности службы являются разработка индивидуальной образовательной программы развития для каждого обучающегося с РАС, активное включение в образовательный процесс, своевременное выявление затруднений, повышение психолого-педагогической компетенции педагогов и родителей (законных представителей), включение в программы сопровождения и индивидуального развития.

Разработка инклюзивной политики школы содержит два направления: развитие школы для всех (создание безбарьерной пространственной среды; формирование специальных компетенций у педагогов в работе с детьми с РАС; формирование у всех участников образовательных отношений принятия проблем детей с РАС; создание психолого-педагогического и методического сопровождения реализации адаптированной образовательной программы и индивидуального образовательного маршрута; создание психолого-педагогического сопровождения для родителей и педагогов; формирование системы взаимодействия с родителями / законными представителями детей с особыми образовательными потребностями); организация поддержки разнообразия, т. е. разнообразия технологий, методов, средств, форм обучения, которые позволяют максимально эффективно использовать ресурсы школы и сетевых организаций-партнеров.

В основу построения инклюзивной политики школы положен механизм включения детей с РАС в общие коллективные дела школы, сообществ школьников и родителей, в мероприятия разного уровня и направленности. Создан координационный совет, задачами которого являются следующие: создание инклюзивной культуры, разработка инклюзивной политики, развитие инклюзивной практики. Направлениями деятельности координационного совета являются построение школьных сообществ, принятие инклюзивных ценностей, развитие школы для всех, организация поддержки разнообразия программ, технологий, методик, используемых в образовательной деятельности, и форм обучения, управление процессом обучения и мобилизация ресурсов школы и сетевых организаций-партнеров. Деятельность координационного совета согласуется с деятельностью школьных сообществ (педагогических, родительских, ученических), деятельностью администрации школы, взаимодействием с организациями-сетевыми партнерами.

Процесс включения ребенка с РАС начинается до поступления его в школу. На первоначальном этапе семья проходит ряд консультаций с психологом в рамках консультационной деятельности, дошкольник с особыми образовательными потребностями обучается в группе дошкольной подготовки «Особый ребенок» или в нормативных дошкольных группах с поддержкой специалистов, в процессе обучения проходит входные диагностики. В дальнейшем, если имеются особые образовательные потребности, на психолого-педагогическом консилиуме определяется готовность ребенка к инклюзии. В школе с целью поддержки и просвещения родителей работает родительский клуб «Поддержка», функционирует в смешанном формате «Школа для родителей особенных детей».

В школе внедрено несколько вариантов включения детей с РАС в образовательный процесс: отдельные классы для детей с РАС, ресурсный класс. Для всех обучающихся с РАС разработаны индивидуальные образовательные маршруты, ко-

торые включают общую учебную нагрузку, рекомендованное количество занятия со специалистами. Обучающиеся с РАС имеют портфолио с результатами участия в конкурсах, ученических конференциях, программе РОСНАНО, олимпиадах, выставках, праздниках. Активно используется модель родительской инклюзии, когда родитель становится активным участником образовательной деятельности, находясь в отдельном классе в качестве обученного ассистента в течение всего учебного дня.

Таким образом, основным результатов развития системы комплексного сопровождения в Ростовской области является действующая модель включения детей с РАС в образовательный процесс через реализацию разработанных технологий сопровождения, адаптацию к условиям дистанционного образования модулей дополнительных общеразвивающих программ для обучающихся с нарушениями развития с применением цифровых платформ сети интернет, накопление опыта оказания квалифицированной помощи детям с РАС и их родителям в работе с конкретной семьей и группой родителей, реализацию в программах психолого-педагогического и специального сопровождения преемственности содержания с разделами основной общеобразовательной программы и программы воспитания.

Модель комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт Томской области

В Томской области реализуется модель «университет – образовательные организации, реализующие методы с доказанной эффективностью». С 2012 года по инициативе родительского сообщества осуществляется многоуровневое междисциплинарное сопровождение детей с РАС, одной из задач которого является создание региональной системы помощи на всех возрастных этапах. Реализация системы межведомственного взаимодействия в Томской области осуществляется по следующим направлениям: информирование о проблемах аутизма (консультирование родителей в консультативном центре при ТГПУ, проведение семинаров, посвящённых Дню распространения информации об аутизме, курсов повышения квалификации, на которых обучено более 250 педагогов детских садов и школ); медицинское сопровождение (бесплатное тестирование на пищевую непереносимость, выявление дефицитов макро- и микроэлементов в организме, консультации врачей, проведение для специалистов медицинского профиля мастер-классов биомедицинского подхода и здорового образа жизни при коррекции аутизма); психолого-педагогическое сопровождение (включение дошкольников с РАС в образовательный процесс обычных и специальных групп в 65 % учреждений города), организация работы кружков рисования, робототехники, театральных кружков (30 % учреждений дообразования), открытие ресурсных классов и ресурсных зон в общеобразовательных школах города (2 % учреждений города). Анализируя результаты, можно резюмировать результативность деятельности ресурсных классов, хотя и отмечается недостаток у педагогов образовательных организаций профессиональных знаний в области сопровождения детей с РАС.

Также отмечают сложности в подборе и адаптации современных методов коррекции специфических нарушений детей с РАС, что обусловлено недостаточной информированностью о приёмах и средствах работы с детьми данной категории, а также финансовой недоступностью. Родителями общественных организаций был назван ряд методов, технологий, приёмов, эффективных для активизации речи, высших психических функций, коррекции нежелательного поведения. Наиболее эффективной является, например, компьютерная методика коррекции нарушений развития речи и слухового восприятия Fast For Word, которая позволяет научить

ребенка различать звуки, преодолевая акустические проблемы. Это происходит за счёт воспроизведения в замедленном варианте, а затем с постепенным увеличением скорости подачи речевых сигналов до приближения к скорости разговорной речи. Также эффективными можно назвать такие методы, как метод систематической десенсибилизации для коррекции нежелательного поведения (адаптированный); DIR-Floortime; VB-MAPP – программа оценки и анализа уровня развития вербального поведения и построения индивидуальной программы вмешательства; АВА-терапия.

Практика показывает, что есть потребность использовать в работе комплекс методов коррекции, их систематизация будет иметь эффект «интенсивной терапии», то есть будет способствовать устранению или предупреждению нарушений разных функций и механизмов развития личности ребенка. Данное предположение было проверено на примере работы с детьми дошкольного возраста с заключением F84.0, статусом «ребенок-инвалид», посещающих МАОУ «Томский Хобби-центр» г. Томска. Диагностическим инструментарием выступили методика М. А. Лисиной (определение формы общения: ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной), методика А. В. Хаустова, направленная на диагностику невербальных навыков, выявление способности к эхолалии и уровня подражания. Также проводилось непосредственное наблюдение, основной формой которого было эпизодическое наблюдение, с заполнением таблицы АВС (ABC recording). В результате было выявлено, что коррекционная работа должна включать разные цели и задачи, так как каждый ребенок демонстрировал индивидуальные проблемные зоны в развитии. Коррекционная работа представляла собой комплекс методов и способов, которые позволили реализовать поставленные цели. Так, формирование потребности в речевом общении осуществлялось методом прикладного анализа поведения. Для участников были индивидуально подобраны визуальные подсказки в виде карточки «сначала – потом», жетонов, визуального таймера. В процессе работы комбинировали выполнение учебных заданий и упражнений с применением социальных бытовых ситуаций. Это позволило детям генерализировать приобретенные коммуникативные навыки в разнообразные социальные контексты. В результате комплексной работы была выявлена положительная динамика в развитии социальных и речевых навыков детей. Результаты формирования потребности в речевом общении у детей с РАС показаны на Рисунке 1.



Рисунок 1. Результаты формирования потребности в речевом общении у детей с РАС

После проведенных сессий по формированию навыков просьб и генерализацией их в окружающую среду наблюдалось увеличение частоты проявления качественных и количественных показателей, увеличение частоты проявления интравербальных навыков, увеличение проявления звуковой просьбы и жеста, а эпизоды нежелательного поведения сократились. В целях подтверждения выявленной положительной динамики после проведения комплексной коррекционной работы был применен ϕ^* критерий Фишера для подтверждения статистически значимых или незначимых различий в группе до и после эксперимента (Sillars & Vangelisti, 2006). В результате критическое значение составило 2,46, что свидетельствует о статистически значимых различиях при $p \geq 0,01$ (при условии $\phi^*_{кр} = 1,64$ при $p \geq 0,05$ и $\phi^*_{кр} = 2,31$ при $p \geq 0,01$). Следовательно, можно утверждать, что коррекционная работа действительно должна представлять собой систематизированный комплекс методов и мероприятий, учитывать индивидуальность каждого ребенка и зональность проблем его развития.

Учитывая недостаточную систематизацию информации по эффективности использования методов, технологий и приёмов коррекции нарушений, обусловленных структурой дефекта детей с РАС, просматривается хаотичное, локальное внедрение различных подходов в образовательные организации, чаще по инициативе родителей, которые прошли обучение и используют приём в условиях семейного воспитания.

В связи с этим наблюдается необходимость в создании единой базы наиболее результативных методов работы с детьми с РАС и информирования специалистов сопровождения с целью адресного применения инструментария.

Дискуссионные вопросы

Вопросы создания и организации системы комплексного непрерывного сопровождения людей с РАС широко обсуждаются не только в научном, но и в родительских и профессиональных сообществах. Сегодня имеется положительный региональный опыт применения в практике различных моделей оказания помощи данной категории лиц, основанный на действующей примерной модели сопровождения детей с РАС, и анализ представленных результатов, но очевидно, что ряд вопросов организации комплексной системы сопровождения людей с РАС, связанных с различными подходами к существу проблемы, носит дискуссионный характер. Авторами выделены вопросы, требующие дальнейшего обсуждения и разрешения. Это прежде всего вопросы расширения взаимодействия специалистов медицинского и психолого-педагогического профиля, так как сочетание медицинской поддержки и психолого-педагогических вмешательств наиболее эффективно позволяет организовать помощь людям из данной категории. Кроме того, это вопросы поддержки организаций, которые оказывают профессиональные услуги в области повышения квалификации специалистов и внедрения апробированных программ и методик в практику работы с детьми с РАС. Также, по мнению авторов, следует обратить внимание на развитие межведомственного взаимодействия, так как задачи исследования эффективности применяющихся практик и разработки и адаптации программ комплексного сопровождения должны решаться специалистами, имеющими психолого-педагогические, медицинские исследовательские компетенции. Сложность организации и вместе с тем востребованность консультативно-диагностической помощи делают актуальным аккумулирование накопленного опыта, описания и технологизации апробированных практик. Наиболее дискуссионными остаются вопросы подготовки специалистов системы сопровождения детей с РАС. По мнению авторов, необходимо обновление учебных планов

основных образовательных программ подготовки специалистов системы образования, включение модулей / дисциплин, которые в междисциплинарном контексте не только раскрывают характерные признаки РАС, но и говорят о современных методах работы с детьми с РАС. Требуется также разработка и реализация мероприятий по профессиональной переподготовке и повышению квалификации специалистов с целью формирования у них компетенций владения современными методами с доказанной эффективностью. Актуальна и разработка учебно-методических пособий и цифровых образовательных ресурсов по обучению практическому применению эффективных методов работы с детьми с РАС с привлечением мультидисциплинарной рабочей группы специалистов. Необходимы также междисциплинарные тематические конференции и исследования с приглашением ученых мирового уровня.

Хочется обратить внимание, что для доказательности эффективности моделей, представленных в данной работе, и выработки стратегий их дальнейшей проработанности и повышения эффективности необходимо проведение междисциплинарного лонгитюдного эксперимента.

Заключение

Очевидна необходимость дальнейшей консолидации усилий профессионального, научного и родительского сообществ для поэтапной реализации системы постоянного межведомственного сопровождения всех категорий людей с РАС и семей, их воспитывающих. Требуется дальнейшая поддержка органов власти Российской Федерации по следующим направлениям: создание системы ранней помощи семье ребенка с РАС, обеспечение ее экономического здоровья; качественное методическое обеспечение медицинского, психологического, социального и педагогического сопровождения на протяжении всей жизни человека с РАС; повышение уровня родительской компетентности; обеспечение доступности дошкольного и школьного образования детей с РАС за счет применения специальных методов с доказанной эффективностью, учитывающих разный уровень возможностей детей с РАС; обеспечение возможности получения среднего, высшего и дополнительного образования всем заинтересованным категориям граждан; организация системной работы по профориентации и обеспечение возможностей первичного профессионального образования; помощь в трудоустройстве; обеспечение системы поддержки взрослых людей с РАС; организация региональных центров, осуществляющих научную и методическую курацию, проведение научной и просветительской работы, конференций. В связи с системностью и коморбидностью нарушений при РАС, по мнению авторов, организация всестороннего сопровождения возможна только с учётом междисциплинарного подхода. Это обусловлено необходимостью специальных условий сопровождения (подготовка кадров, методическое обеспечение, взаимодействие с родительскими сообществами) и коррекции специфических нарушений, характерных только для данной категории детей.

Учитывая современные мировые тенденции, на наш взгляд, перспективным направлением развития комплексной системы помощи лицам с аутизмом является объединение усилий ведущих организаций по трем стратегическим направлениям: первое – академическая подготовка и постдипломное сопровождение специалистов по работе с детьми с РАС; второе – научно-методическое сопровождение практической деятельности организаций / учреждений, работающих с детьми с РАС; третье – активная социальная и профессиональная позиция родительских организаций.

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

Доступ к данным может быть предоставлен при обращении по электронной почте к авторам данной работы. Авторы заявляют о гарантии прав лиц, вовлеченных в исследование, об отсутствии причиненного вреда и соблюдении анонимности, а также об отсутствии конфликта интересов относительно публикуемой работы.

Благодарности

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

Финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-02 от 08.04.2022 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода», реализующегося МГППУ.

Список литературы

- Аналитическая справка о состоянии образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2021 году. – 2021. URL: <https://autism-frc.ru/education/monitoring/1455>
- Комплексная медико-социальная и психолого-педагогическая помощь детям с расстройствами аутистического спектра. Информационно-методический сборник. - Смоленск: Смоленская городская типография. - 2016. <https://autism-frc.ru/work/support-regions/353>
- Организация деятельности регионального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации. – 2017. URL: <https://autism-frc.ru/work/support-regions/355>
- Панцырь, С. Н., Красносельская, Е. Л., Данилина, К. К., Давыдова, Е. Ю., Хаустов, А. В. Программа консультативного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, «Кашенкин луг». Опыт оценки эффективности // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – Т. 19. – № 4. – С. 50–61.
- Семаго, Н. Я., Соломахина, Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 1. – С. 4–14.
- Azad, G., McClain, M., Haverkamp, C., Maxwell, B., Shahidullah, J. Interagency collaboration for pediatric autism spectrum disorder: Perspectives of community-based providers // Journal of Interprofessional Education and Practice. – 2021. – Vol. 24 <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100433>
- Brachlow, A. E., Ness, K. K., McPheeters, M. L., Gurney, J. G. Comparison of indicators for a primary care medical home between children with autism or asthma and other special health care needs // Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine. – 2007. – Vol. 161. – No. 4. – P. 399–405.
- da Silva, A. L., Bissaco, M. A. S. Educational platform for support in the experience, communication and behavior of children with autism spectrum disorder // Research on Biomedical Engineering. – 2022. – Vol. 38. – 701-731.
- de Nocker, Y., Toolan, C. Using telehealth to provide interventions for children with ASD: A systematic review // Review Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2021. – P. 1–31. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00278-3>
- Greenhalgh, T., Rosen, R., Shaw, S., Byng, R., Faulkner, S., Finlay, T., Grundy, E., Wood, G. Planning and evaluating remote consultation services: A new conceptual framework incorporating complexity and practical ethics // Frontiers in Digital Health. – 2021. – Vol. 3. <https://doi.org/10.3389/fdgh.2021.726095>
- Grigorenko, E. L., Torres, S., Lebedeva, E. I., Bondar, Y. A. Evidence-based interventions for ASD: A focus on Applied Behavior Analysis (ABA) interventions // Psychology. Journal of Higher School of Economics. – 2018. – Vol. 15. – No. 4. – Pp. 711–727.

- Hyman, S. L., Levy, S. E., Myers, S. M., Kuo, D., Apkon, S., Brei, T., ... & Bridgemohan, C. Executive summary: identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder // *Pediatrics*. – 2020. – Vol. 145. – No. 1. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3448>
- Kogan, M. D., Strickland, B. B., Blumberg, S. J., Singh, G. K., Perrin, J. M., & van Dyck, P. C. (2008). A national profile of the health care experiences and family impact of autism spectrum disorder among children in the United States, 2005–2006 // *Pediatrics*. – 2008. Vol. 122. – No. 6. – Pp. 1149–1158.
- Li, F., Wu, D., Ren, F., Shen, L., Xue, M., Yu, J., Zhang, L., Tang, Y., Liu, X., Tao, M., Zhou, L., Jiang, L., Xu, M., Li, F. Effectiveness of online-delivered project ImPACT for children with ASD and their parents: A pilot study during the COVID-19 pandemic // *Frontiers in Psychiatry*. – 2022. – Vol. 13:806149. DOI: 10.3389/fpsy.2022.806149
- Marino F., Chilà, P., Failla, C., Minutoli, R., Vetrano, N., Luraschi, C., ... & Pioggia, G. Psychological interventions for children with autism during the COVID-19 pandemic through a remote behavioral skills training program // *Journal of Clinical Medicine*. – 2022. – Vol. 11. – No. 5. <https://doi.org/10.3390/jcm11051194>.
- Mukhamedshina, Y. O., Fayzullina, R. A., Nigmatullina, I. A., Rutland, C. S., Vasina, V. V. Health care providers' awareness on medical management of children with autism spectrum disorder: cross-sectional study in Russia // *BMC Medical Education*. – 2022. – Vol. 22. – No. 29. – Pp. 1–15. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03095-8>
- Nigmatullina, I. A., Vasina, V. V., Mukhamedshina, Y. O. Development of a structural–functional model for comprehensive support of children with autism spectrum disorders // *Proceeding of the International Science and Technology Conference «FarEastCon 2020»* /Ed. by D. B. Solovev, V. V. Savaley, A. T. Bekker, V. I. Petukhov. – Singapore: Springer, 2021. – Pp. 71–83.
- Shahidullah, J. D., Brinster, M., Patel, P., Cannady, M., Krishnan, A., Talebi, H., Mani, N. Increasing resources for autism evaluation and support for under-resourced schools through a state-wide school telehealth initiative // *Psychology in the Schools*. – 2020. – Vol. 59. – No. 7. – P. 1295–1307.
- Sillars A.L., Vangelisti A.L. Communication: Basic properties and their relevance to relationship research // *The Cambridge Handbook of Personal Relationships* / Ed. by A. L. Vangelisti & D. Perlman. – New York: Cambridge University Press. – 2006. – P. 331–351.

References

- Analytical report on education of students with autism spectrum disorders in the subjects of the Russian Federation in 2021 (2021). Retrieved from <https://autism-frc.ru/education/monitoring/1455>
- Azad, G., McClain, M. B., Haverkamp, C., Maxwell, B., & Shahidullah, J. D. (2021). Interagency Collaboration for Pediatric Autism Spectrum Disorder: Perspectives of Community-Based Providers. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 24, 100433. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100433>
- Brachlow, A. E., Ness, K. K., McPheeters, M. L., & Gurney, J. G. (2007). Comparison of indicators for a primary care medical home between children with autism or asthma and other special health care needs: National Survey of Children's Health. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(4), 399–405.
- Comprehensive medical-social and psychological-pedagogical assistance to children with autism spectrum disorders. Information and methodical collection (2016). Retrieved from <https://autism-frc.ru/work/support-regions/353>.
- da Silva, A. L., & Bissaco, M. A. S. (2022). Educational platform for support in the experience, communication and behavior of children with autism spectrum disorder. *Research on Biomedical Engineering*, 38, 701–731.
- de Nocker, Y. L., & Toolan, C. K. (2021). Using telehealth to provide interventions for children with ASD: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00278-3>
- Greenhalgh, T., Rosen, R., Shaw, S., Byng, R., Faulkner, S., Finlay, T., Grundy, E., Wood, G. (2021). Planning and evaluating remote consultation services: A new conceptual framework incorporating complexity and practical ethics. *Frontiers in Digital Health*, 3. <https://doi.org/10.3389/fdgh.2021.726095>

- Grigorenko, E. L., Torres, S., Lebedeva, E. I., & Bondar, Y. A. (2018). Evidence-based interventions for ASD: A focus on Applied Behavior Analysis (ABA) Interventions. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 15(4), 711-727.
- Hyman, S. L., Levy, S. E., Myers, S. M., Kuo, D., Apkon, S., Brei, T., ... & Bridgemohan, C. (2020). Executive summary: identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 145(1): e20193448. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3448>
- Kogan, M. D., Strickland, B. B., Blumberg, S. J., Singh, G. K., Perrin, J. M., & van Dyck, P. C. (2008). A national profile of the health care experiences and family impact of autism spectrum disorder among children in the United States, 2005–2006. *Pediatrics*, 122(6), 1149-1158.
- Li, F., Wu, D., Ren, F., Shen, L., Xue, M., Yu, J., Zhang, L., Tang, Y., Liu, X., Tao, M., Zhou, L., Jiang, L., Xu, M., & Li, F. (2022). Effectiveness of online-delivered project ImPACT for Children with ASD and their parents: A pilot study during the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 13:806149. doi:10.3389/fpsy.2022.806149
- Marino, F., Chilà, P., Failla, C., Minutoli, R., Vetrano, N., Luraschi, C., ... & Pioggia, G. (2022). Psychological interventions for children with autism during the COVID-19 pandemic through a remote behavioral skills training program. *Journal of Clinical Medicine*, 11(5), 1194. <https://doi.org/10.3390/jcm11051194>
- Mukhamedshina, Y. O., Fayzullina, R. A., Nigmatullina, I. A., Rutland, C. S., & Vasina, V. V. (2022). Health care providers' awareness on medical management of children with autism spectrum disorder: Cross-sectional study in Russia. *BMC Medical Education*, 22(29), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03095-8>
- Nigmatullina, I. A., Vasina, V. V., & Mukhamedshina, Y. O. (2021). Development of a structural-functional model for comprehensive support of children with autism spectrum disorders. In D. B. Solovev, V. V. Savaley, A. T. Bekker, V. I. Petukhov (Eds.), *Proceeding of the International Science and Technology Conference "FarEastCon 2020"* (pp. 71-83). Springer, Singapore.
- Organization of the regional resource center for the comprehensive support for children with autism spectrum disorders. Guidelines (2017). Retrieved from <https://autism-frc.ru/work/support-regions/355>
- Pantsyr, S. N., Krasnoselskaya, Ye. L., Danilina, K. K., Davydova, Ye. Yu., & Khaustov, A. V. (2021). "Kashenkin Lug": Program for consultative psychological and educational support for families having children with ASD. Evaluation of efficiency. *Autizm i narusheniya razvitiya – Autism and developmental disorders*, 19(4), 50–61.
- Semago, N. Ya., & Solomakhina, Ye. A. (2017). Psychological and pedagogical support of a child with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya – Autism and developmental disorders*, 15(1), 4–14.
- Shahidullah, J. D., Brinster, M., Patel, P., Cannady, M., Krishnan, A., Talebi, H., & Mani, N. (2020). Increasing resources for autism evaluation and support for under-resourced schools through a state-wide school telehealth initiative. *Psychology in the Schools*, 59(7), 1295-1307.
- Sillars, A. L., & Vangelisti, A. L. (2006). Communication: Basic properties and their relevance to relationship research. In A. L. Vangelisti & D. Perlman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Personal Relationships* (pp. 331-351). New York: Cambridge University Press.

УДК 159.95

Особенности развития когнитивной регуляции в связи с коммуникативной компетентностью детей-монолингвов и сбалансированных билингвов

Вера Ю. Хотинец¹, Евгения О. Шишова², Эндже И. Зиннурова³,
Оксана В. Кожевникова⁴, Дарья С. Медведева⁵, Юлия О. Новгородова⁶,
Римма М. Кумышева⁷

¹ Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

E-mail: khotinets@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-9433>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: Evgeniya.Shishova@kpfu.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4903-9021>

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: zin_endzhe@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3349-6685>

⁴ Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

E-mail: oxana.kozhevnikova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1995-3886>

⁵ Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

E-mail: dsmedvedeva@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9020-9673>

⁶ Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

E-mail: novgorodova_yulia@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1021-8591>

⁷ Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Нальчик, Россия

E-mail: rkumysh@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2342-2922>

DOI: 10.26907/esd.17.3.22

EDN: BVYQHJ

Дата поступления: 1 марта 2022; Дата принятия в печать: 1 июля 2022

Аннотация

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для овладения языками в силу ряда психологических факторов – это возраст потенциальных детских возможностей, период интенсивного развития языковых способностей. Поэтому неперенным педагогическим условием развития раннего двуязычия является создание благоприятной образовательной среды для обучающихся. Целью исследования является изучение развития когнитивной регуляции в связи с коммуникативной компетентностью сбалансированных билингвов (татарский / русский языки) и монолингвов (русский язык), социализация которых осуществляется в разных развивающих предметно-пространственных средах. Методология исследования строится на социокультурных концепциях о «средовых» влияниях на психическое

развитие растущего человека (Выготский, 1962; Бронфенбреннер, 1999). В эмпирическом исследовании участвовали 60 детей в возрасте от 5 до 7 лет, среди них 30 сбалансированных билингвов, социализирующихся в билингвальной (татарский / русский) среде, и 30 монолингвов – в русскоязычной лингвистической среде. Для диагностики развития когнитивной регуляции детей использовались детские субтесты нейропсихологической батареи NEPSY-II: «Повторение предложений», «Память на конструирование», «Торможение», «Сортировка карт по изменяемому признаку»; коммуникативной компетентности в общении – методики «Картинки» Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной, «Особенности межличностных отношений для детей» Г. Р. Хузеевой; уровня общего интеллекта – детская версия методики «Тест Равена». Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием непараметрического критерий U-Манна-Уитни, корреляционного анализа по Спирмену. Установлено, что сбалансированные билингвы в старшем дошкольном возрасте в сравнении с монолингвами обладают преимуществами в когнитивной регуляции, в частности в актуализации невербальной информации в лингвистическом контексте целевого языка (зрительная рабочая память), блокировании и подавлении нерелевантной вербальной и невербальной информации (ингибирующий контроль). Билингвы-дошкольники более активны в общении, но менее склонны к лидерству и доминированию в группе сверстников, тогда как дети-монолингвы с готовностью принимают ведущую роль со стремлением к высокому социальному положению в группе сверстников. Выявлены различия в конвергенции показателей в группах дошкольников, в частности в группе детей-монолингвов показатели когнитивной регуляции значимо связаны с показателями коммуникативной компетентности, тогда как в группе сбалансированных билингвов – с показателями общего интеллекта как способности использования мыслительных операций при решении когнитивных задач. Допускаем, что содержание образовательной программы для старшей группы монолингвов в ДОО ориентируется прежде всего на социально-коммуникативное развитие, тогда как для билингвов – на познавательное и речевое развитие.

Ключевые слова: дошкольное образование, билингвальная образовательная среда, когнитивная регуляция, коммуникативная компетентность, дети дошкольного возраста.

The Development of Cognitive Regulation in Connection with the Communicative Competence of Monolingual and Balanced Bilingual Children

Vera Khotinets¹, Evgeniya Shishova², Enge Zinnurova³, Oksana Kozhevnikova⁴, Daria Medvedeva⁵, Yulia Novgorodova⁶, Rimma Kumysheva⁷

¹ Udmurt State University, Izhevsk, Russia

E-mail: khotinets@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-9433>

² Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: Evgeniya.Shishova@kpfu.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4903-9021>

³ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: zin_endzhe@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3349-6685>

⁴ Udmurt State University, Izhevsk, Russia

E-mail: oxana.kozhevnikova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1995-3886>

⁵ Udmurt State University, Izhevsk, Russia

E-mail: dsmmedvedeva@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9020-9673>

⁶ Udmurt State University, Izhevsk, Russia

E-mail: novgorodova_yulia@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1021-8591>

⁷ Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

E-mail: rkumysh@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2342-2922>

DOI: 10.26907/esd.17.3.22

EDN: BBYQHJ

Submitted: 1 March 2022; Accepted: 1 July 2022

Abstract

Preschool age is the most favorable period for mastering languages due to a number of psychological factors. This is the age of potential children's opportunities, the period of intensive development of language abilities. Therefore, an indispensable pedagogical condition for the development of early bilingualism is the creation of a favorable educational environment for children. **The aim of the study** is to study the development of cognitive regulation in connection with the communicative competence of balanced bilinguals (Tatar / Russian) and monolinguals (Russian), whose socialization is carried out in different developing subject-spatial environments.

The research methodology is based on sociocultural concepts of "environmental" influences on the mental development (Vygotsky, 1999; Bronfenbrenner, 1999). The empirical study involved 60 children aged 5 to 7 years, among them 30 balanced bilinguals socializing in a bilingual (Tatar/Russian) environment, and 30 monolinguals in a Russian-speaking linguistic environment.

To diagnose the development of children's cognitive regulation, children's subtests of the NEPSY-II neuropsychological battery were used: "Repetition of sentences", "Memory for construction", "Inhibition", "Sorting cards according to a changeable attribute"; communicative competence in communication - the methods of "Pictures" by E.O. Smirnova and E.A. Kalyagina, "Peculiarities of interpersonal relations for children" by G.R. Khuzeeva; level of general intelligence - a children's version of the Raven Test methodology. Statistical processing of the obtained data was carried out using the non-parametric U-Mann-Whitney test, Spearman correlation analysis.

Conclusions and recommendations. It has been established that balanced bilinguals in older preschool age, compared with monolinguals, have advantages in cognitive regulation, in particular, in updating non-verbal information in the linguistic context of the target language (visual working memory), blocking and suppressing irrelevant verbal and non-verbal information (inhibitory control). Bilingual preschoolers are more active in communication, but less prone to leadership and dominance in a peer group, while monolingual children readily take on a leading role in a group with a desire for a high social position in a peer group. Differences in the convergence of indicators in groups of preschoolers were revealed, in particular, in the group of monolingual children, indicators of cognitive regulation are significantly associated with indicators of communicative competence, while in the group of balanced bilinguals they are with indicators of general intelligence as the ability to use mental operations in solving cognitive problems. We assume that the content of the educational program for the older group of monolinguals in the preschool educational institution is focused primarily on social and communicative development, while for bilinguals it is focused on cognitive and speech development.

Keywords: preschool education, bilingual educational environment, cognitive regulation, communicative competence, balanced bilingualism, preschool children.

Введение

Актуальность проблемы

Глобализация – это процесс, полный сложностей и внутренней напряженности. С одной стороны, мы видим все большее число людей из самых разных сообществ,

использующих более разнообразный коммуникативный репертуар и вступающих во все более многосторонние отношения. В этом ракурсе глобализация порождает более гибкую позицию в подходах к идентичности, гибридные языковые практики и новые культурные сценарии. В то же время, возможно, в ответ на эти изменения мы являемся свидетелями возрождения более сильных коммунитарных течений во многих частях мира. Число тех, кто стремится использовать несколько языков как в профессиональной деятельности, так и в жизни, резко возросло. В образовании полилингвизм вносит свой вклад в диверсификацию образовательных программ, поднимая новые вопросы о том, как наилучшим образом сопровождать образовательные траектории обучающихся (Hu & de Saint-Georges, 2020).

Статья затрагивает проблемы, связанные с развитием языковой и становлением мультилингвальной личности в условиях современной системы образования. Актуализация проблемы связана с изменением геолингвистической ситуации, основными причинами которого являются глобальная миграция, усложнение поликультурного фона в регионах и, как следствие, распространенность межкультурных браков. В связи с этим остро стоят вопросы об образовании детей с разными лингвистическими потребностями, организации развивающей предметно-пространственной среды в поликультурных условиях образования, влиянии многоязычия на формирование идентичности растущего человека, его когнитивное, речевое и коммуникативно-поведенческое развитие, что требует создания системы комплексной психолого-педагогической поддержки субъектов поликультурного образования. Особую актуальность представляет обсуждение современных моделей билингвального, мультилингвального, транслингвального образования, психологических детерминант становления многоязычной личности в поликультурном образовательном пространстве, а главное, выявление проблем, противоречий, возникающих в связи с вызовами к современному образованию. Несомненно, методически обоснованное использование разных языков в современной системе образования расширяет индивидуальную картину мира растущего человека, преобразует мультикультуру в сложный мир личности, обогащая лучшими образцами человеческой жизнедеятельности (Vyatkin, Khotinets, & Kozhevnikova, 2022).

Обсуждение обозначенных проблем предполагает дальнейший их анализ в методологическом, теоретическом и эмпирическом аспектах.

Анализ литературы

В отечественной психологии когнитивная составляющая психической регуляции начинает рассматриваться в 1920-е годы в трудах Л. С. Выготского, изучавшего ее формирование в раннем онтогенезе. В современной российской психологии используется понятие «когнитивных регуляторных / исполнительских функций», описывается их роль в социализации и развитии познавательных процессов ребенка (Kholodnaya, 2002; Sergienko, Vilenskaya, & Kovalyova, 2010; Veraksa, Bukhalenkova, Veraksa, & Chichinina, 2022 и др.).

В зарубежных исследованиях для обозначения «различных когнитивных навыков, позволяющих вести себя адаптивно и пластично в новых ситуациях» (Veraksa, 2014, p. 92), чаще всего используют обобщающий термин executive functions. Е. И. Николаева и Е. Г. Вергунов (2017) настаивают, что более точным переводом данного термина будет понятие «управление изменением поведения», в основе которого лежат три центральных функции: тормозного / ингибирующего контроля, рабочей / оперативной памяти, когнитивной гибкости (Nikolaeva & Vergunov, 2017). Функции более высокого порядка, такие как планирование, решение проблем, оценка результата и др., строятся на основе этих трех параметров. Отмечается, что анализ executive functions в детском возрасте представляет большую прогностиче-

скую ценность: в частности, установлено, что сформированность ингибирующих процессов положительно коррелирует с социальной компетентностью (Di Norcia et al., 2015) и академической успешностью, ментальным и физическим здоровьем в более старшем возрасте (Hartanto, Toh, & Yang, 2019).

Можно выделить три различных подхода к изучению влияния билингвизма на развитие когнитивных регуляторных функций: негативный, нейтральный, позитивный (Vogus, 2008). Так, в ранних исследованиях двуязычия было установлено, что дети-монолингвы превосходили своих сверстников-билингвов по показателям IQ-тестов, вербальному интеллекту, арифметическим способностям, чтению и академическим достижениям. Впоследствии результаты перечисленных исследований были подвергнуты критике по причине несовершенства использованного диагностического инструментария, и ученые заговорили об отсутствии существенных различий между моно- и билингвальными детьми в невербальном интеллекте. Знаковым стало исследование британских авторов (Peal & Lambert, 1962), которые утверждали, что двуязычные дети демонстрируют более высокие когнитивные способности. Исследователи предположили, что наличие у двуязычных детей постоянной необходимости в переключении между языками может заложить основу их невербального интеллекта. В дальнейшем при изучении металингвистического развития детей было выявлено, что у детей-билингвов оно более раннее и сочетается с наличием ряда невербальных когнитивных преимуществ (Bialystok, 2001). С тех пор сторонники аддитивного двуязычия склонны верить в позитивное влияние раннего двуязычия на когнитивные регуляторные функции: отмечается, что билингвы сообразительнее своих ровесников-монолингвов, они успешнее выполняют задания, требующие тщательной обработки информации (Bialystok, Poarch, Luo, & Craik, 2014), имеют более развитую систему когнитивного контроля (Kovács & Mehler, 2009), легче изучают третий язык (Hoffman, 2001) и т. д. Альтернативная точка зрения связана со случаями формирования полуязычия, когда мысль не может быть полноценно выражена ни на одном из языков. В этом случае билингвизм тормозит не только развитие речи индивида на втором языке, но и затрудняет речепорождение на первом языке (Shishova, 2017). Причиной этого, как предполагают психологи, является стихийное развитие билингвизма: родители разговаривают на смешанном языке, заранее не определяют язык общения с ребенком, не контролируют и не ведут корректировку речи ребенка.

Помимо когнитивного развития двуязычная, среда, в которой находятся дети-билингвы, способствует повышению их социалингвистической компетентности (Khotinets & Kozhevnikova, 2009), так как для успешной коммуникации им приходится постоянно сопоставлять язык с языком собеседника. Установлено, что билингвы более склонны к сопереживанию и эмпатии (Aston & Jenkins, 1996), что R. Javor (2016) объясняет металингвистической осведомленностью, пониманием того, что все можно описать по-разному, что каждый человек может иметь свое представление о событиях. Это касается не только когнитивного аспекта эмпатии, но и эмоциональной составляющей этого феномена. В частности, когнитивная гибкость оказывает положительное влияние на социальный интеллект в целом. Подобные результаты были получены в исследовании E. Ikerer и N. Ramirez-Esparza (2017), где отмечаются преимущества билингвов в проявлении социальной гибкости, обеспечивающей способность легко переключаться и адаптироваться между различными социальными средами и точно считывать социальные сигналы в окружающей среде.

H. Sun et al. (2018) продемонстрировали, что дети с большим двуязычным словарным запасом, которые чаще говорят на обоих языках в течение длительного

времени, отличаются более развитым просоциальным поведением. В результате осуществленного исследования авторы приходят к выводу, что соответствующую языковую среду для двуязычных детей следует создавать и поддерживать не только в интересах их раннего языкового развития, но и по причине потенциальных преимуществ для формирования их социальных и поведенческих навыков.

При разработке образовательных программ для билингвов E. J. de Jong, T. Yilmaz, N. Marichal (2019) предлагают опираться на концепцию «язык как ресурс» в качестве основополагающего принципа двуязычного образования. Авторы утверждают, что ориентация на «многоязычие как ресурс» необходима в качестве новой или дополнительной парадигмы, позволяющей переосмыслить своеобразие билингвального образовательного пространства. Предложенный подход опирается на модель J. Duverger (2007), в которой распределяются языки на макро-, мезо- и микроуровнях в качестве основы для изучения многоязычия как ресурса.

O. García и N. Kano (2014) вводят термин «транслингвирование» как множество дискурсивных практик, с участием в которых билингвы стремятся понять смысл своего двуязычного мира. Используя транслингвальность в качестве образовательного принципа, педагоги подключаются к полному языковому репертуару двуязычных учащихся и таким образом могут поддерживать их языковое, академическое и личностное развитие.

В нашем исследовании ставится малоизученная проблема о влиянии образовательной среды на сопряженное развитие когнитивной регуляции и коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Цель и задачи исследования

Целью исследования является изучение развития когнитивной регуляции в связи с коммуникативной компетентностью сбалансированных билингвов (татарский / русский языки) и монолингвов (русский язык), социализация которых осуществляется в разных развивающих предметно-пространственных средах.

Задачи исследования:

1. Выявить значимые различия между группами сбалансированных билингвов и монолингвов старшего дошкольного возраста по показателям когнитивной регуляции и коммуникативной компетентности.

2. Установить связь между показателями когнитивной регуляции и коммуникативной компетентности в выборочной совокупности старших дошкольников.

Гипотеза исследования: особенности развития когнитивной регуляции в связи с коммуникативной компетентностью в старшем дошкольном возрасте обусловлены развитием лингвистических способностей (владением одним и более языками) детей в условиях организованной культурно-образовательной среды.

Методология исследования

Методы и методики исследования

Эмпирическое исследование развития когнитивных функций детей и их коммуникативной компетентности в общении проводилось с использованием психодиагностических инструментов, среди которых детские субтесты нейропсихологической батареи NEPSY-II (Korkman, Kirk, & Kemp, 2007):

- для оценки развития слуховой рабочей памяти – субтест «Повторение предложений» («Sentences Repetition»);
- для оценки зрительной рабочей памяти – субтест «Память на конструирование» («Memory for Designs»);
- для оценки торможения – субтест «Торможение» («Inhibition»).

Диагностика переключения проводилась с помощью теста «Сортировка карт по изменяемому признаку» («Dimensional Change Card Sort» – DCCS) (Zelazo, 2006).

Уровень развития коммуникативной компетентности в общении оценивался с помощью методики «Картинки» (Smirnova, & Kalyagina, 2000). Методика «Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей», модифицированная Г. Р. Хузеевой (Khuzeeva, 2014), была использована для оценки содержания и активности общения, особенностей общения со взрослыми и сверстниками, отношения к лидерству, к доминированию в группе сверстников, поведения в случае отвержения и др.

Для выявления уровня общего интеллекта использовалась детская версия методики «Тест Равена» (Semago & Semago, 2005).

С билингвальными детьми работа проводилась одновременно на обоих языках (татарском и русском).

Методы математической статистики позволили обработать полученные эмпирические данные в ходе исследования (критерий Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена).

Экспериментальная база исследования

Опытно-экспериментальная база исследования: МБДОУ Сабинский детский сад №5 «Бэлэкэч» и МАДОУ «Детский сад № 61 комбинированного вида Ново-Савиновского района г. Казани» в Республике Татарстан. Организация развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ осуществляется в соответствии с ФГОС и ООПДО с отбором культуросообразного содержания и воссозданием национальных культурных образцов и норм, соотносимых с элементами культурной среды Республики Татарстан. Образовательная и воспитательная деятельность в МБДОУ «Сабинский детский сад № 5 «Бэлэкэч» ведутся на двух государственных языках Республики Татарстан – русском и татарском. Образовательная деятельность по речевому развитию начинается в первой младшей группе на родном (татарском) языке, в средней группе – на русском языке с полным погружением, что способствует развитию сбалансированного билингвизма. В МАДОУ «Детский сад № 61 комбинированного вида Ново-Савиновского района г. Казани» обучение и воспитание осуществляется в русскоязычной лингвистической среде.

В эмпирическом исследовании с письменного согласия родителей участвовали 60 детей в возрасте от 5 до 7 лет ($M=6,5$ лет), среди них 30 детей – сбалансированных билингвов, владеющих татарским и русским языками практически в равной степени (18 мальчиков, 12 девочек), возраст приобретения билингвального навыка от 4 до 5 лет, образование родителей: 68 % – высшее, 32 % – среднее профессиональное; социальный статус семьи: 80 % – рабочие, 0 % – ИТР, служащие, 20 % – предприниматели, бизнесмены); 30 детей – монолингвов с речевой активностью на русском языке (14 мальчиков, 16 девочек), образование родителей: 63 % – высшее, 37 % – среднее специальное; социальный статус семьи: 87 % – рабочие, 3 % – ИТР, служащие, 10 % – предприниматели, бизнесмены.

Результаты

Сравнительный анализ

Для решения первой задачи был проведен сравнительный анализ показателей сбалансированных билингвов и монолингвов с помощью критерия U-Манна-Уитни с целью выявления значимых различий (Таблица 1). В результате получен ряд статистически достоверных различий по показателям: «Зрительная рабочая па-

мять» (актуализация невербальной информации в лингвистическом контексте целевого языка), «Активность в общении», значения которых статистически значимо выше у сбалансированных билингвов.

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей когнитивных регуляторных функций и коммуникативной компетентности детей-билингвов и монолингвов старшего дошкольного возраста с помощью критерия U-Манна-Уитни

Показатели		Средний ранг	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Слуховая рабочая память	Монолингвы	31,83	0,551
	Билингвы	29,17	
Зрительная рабочая память	Монолингвы	23,80	0,003
	Билингвы	37,20	
Торможение – Называние (время выполнения)	Монолингвы	35,17	0,038
	Билингвы	25,83	
Торможение – Торможение (время выполнения)	Монолингвы	40,17	0,000
	Билингвы	20,83	
Переключение	Монолингвы	28,23	0,308
	Билингвы	32,77	
Уровень социальной компетентности	Монолингвы	31,63	0,584
	Билингвы	29,37	
Содержание общения	Монолингвы	29,57	0,426
	Билингвы	31,43	
Особенности отношений со сверстниками	Монолингвы	29,00	0,282
	Билингвы	32,00	
Широта круга общения	Монолингвы	29,00	0,351
	Билингвы	32,00	
Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников	Монолингвы	34,00	0,045
	Билингвы	27,00	
Автономия или подчинение сверстнику	Монолингвы	31,50	0,595
	Билингвы	29,50	
Поведение в случае отвержения	Монолингвы	32,50	0,277
	Билингвы	28,50	
Активность в общении	Монолингвы	28,00	0,048
	Билингвы	33,00	
Особенности общения со взрослым	Монолингвы	31,07	0,708
	Билингвы	29,93	

Наглядное представление полученных статистически достоверных различий по средним значениям показателей регуляторных функций в группах монолингвов и билингвов представлены на Рисунке 1.

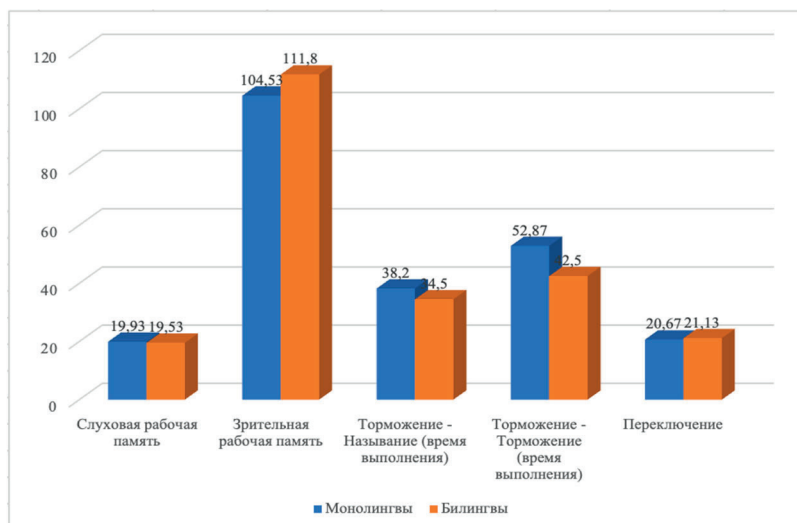


Рисунок 1. Гистограммы статистически достоверных различий монолингвов и сбалансированных билингвов старшего дошкольного возраста

Кроме того, были выявлены достоверные различия по показателям: «Время выполнения», «Самоисправление ошибок», «Количество неисправленных ошибок» в ходе решения выполнения заданий на называние фигур и на торможение. Сначала ребенку необходимо было назвать как можно быстрее изображенные геометрические фигуры, а потом нужно было делать все наоборот: называть круг вместо квадрата, а квадрат вместо круга. Установлено (см. Таблица 2), что дети-билингвы успешнее справились с обоими заданиями. В частности, задание «Называние» они выполнили быстрее, что свидетельствует о том, что механизм переключения языковых кодов, которым владеют билингвы, позволяет им быстрее давать ответ и исправлять ошибки. Лучшие результаты по времени выполнения задания «Торможение» объясняются тем, что дети-билингвы имеют более развитую регуляторную систему, которая позволяет задействовать навыки, необходимые в данный момент, и блокировать те намерения и стремления, которые в данный момент нежелательны (ингибирующий контроль).

Установлено, что дети-билингвы в ходе выполнения заданий совершали меньше ошибок. На этапе «Называние», когда необходимо назвать указанные фигуры, у детей-билингвов зафиксировано 100 % выполнение задания без ошибок, тогда как у монолингвов наблюдались неисправленные ошибки. На этапе «Торможение» монолингвы ошибались и не исправляли ошибки в 21 раз чаще, чем билингвы, которые в меньшей степени импульсивно отвечали и в большей мере регулировали выполнение заданий согласно предъявленным условиям.

Таблица 2. Средние показатели неисправленных и исправленных ошибок по методике «Торможение» в группах монолингвов и сбалансированных билингвов

Показатели		Этап «Называние», количество ошибок	Этап «Торможение», количество ошибок
Неисправленные ошибки	монолингвы	0,47	1,5
	билингвы	0	0,07
Самоисправления	монолингвы	1	1,83
	билинингвы	0,3	0,47

Таким образом, сбалансированные билингвы совершали меньше ошибок, не затрачивая время на их исправление, что сокращало время выполнения ими заданий. Результаты подтверждают полученные данные на выборке детей билингвов (удмуртский / русский языки) в старшем дошкольном возрасте (Khotinets & Salnova, 2020) и согласуются с многочисленными результатами в зарубежных исследованиях, демонстрирующих повышенный когнитивный контроль у детей-билингвов при взаимодействии двух лингвистических систем и активации речевой активности на обоих языках. Билингвам в сравнении с монолингвами в сходных условиях деятельности необходимо предъявлять более высокие требования к системе контроля для достижения быстрой языковой эффективности (Bialystok, 2021; Fernández-López & Perea, 2019 и др.).

Обращают на себя внимание выявленные достоверные различия по показателю коммуникативной компетентности, которые указывают на то, что билингвы более активны в общении, но менее склонны к лидерству и доминированию в группе сверстников, тогда как дети-монолингвы охотно принимают ведущую роль в группе со стремлением к высокому социальному положению в группе сверстников. Полагаем, что свободное использование двух языков в процессе совместной деятельности в интерактивном контексте дает возможность ребенку расширять круг взаимодействия в сотрудничестве с другими, осваивая конвенциональные роли. Общение детей на разных языках в этом возрасте позволяет ребенку эффективно общаться с окружающими и произвольно управлять своим поведением в разных в интерактивных ситуациях. Длительные наблюдения за двуязычными дошкольниками позволяют говорить, что двуязычный ребенок легко включается в равноправное общение с детьми в игровой деятельности в разных интерактивных контекстах (Khotinets & Medvedeva, 2021). В зарубежных исследованиях демонстрируется, что двуязычные дошкольники обладают лучшими коммуникативными навыками и чувствительностью к невербальной коммуникации, касающейся понимания намерений других, взглядов, жестов, интонации.

Выявление взаимосвязей

Для решения второй задачи был проведен корреляционный анализ показателей в общей выборке старших дошкольников (см. Таблицы 3 и 4) и отдельно в каждой группе монолингвов и билингвов.

Таблица 3. Результат корреляционного анализа показателей когнитивной регуляции и коммуникативной компетенции по Спирмену в общей выборке старших дошкольников

Показатели		Слуховая рабочая память	Зрительная рабочая память	Торможение – Называние (время выполнения)	Торможение – Торможение (время выполнения)	Переклечение
Уровень социальной компетентности	<i>rs</i>	-0,197	0,133	0,319*	0,249	0,308*
	<i>P</i>	0,132	0,310	0,013	0,055	0,017
Содержание общения	<i>rs</i>	-0,248	-0,033	-0,159	-0,086	0,113
	<i>P</i>	0,056	0,802	0,224	0,515	0,390
Особенности отношений со сверстниками	<i>rs</i>	0,056	0,139	0,005	-0,032	-0,126
	<i>P</i>	0,673	0,289	0,967	0,806	0,338
Широта круга общения	<i>rs</i>	-0,078	0,018	-0,013	-0,056	0,088
	<i>P</i>	0,555	0,894	0,922	0,670	0,505
Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников	<i>rs</i>	0,012	0,023	0,448**	0,520**	0,067
	<i>p</i>	0,928	0,863	0,000	0,000	0,609
Автономия или подчинение сверстнику	<i>rs</i>	-0,172	0,024	-0,055	-0,132	0,163
	<i>P</i>	0,189	0,855	0,676	0,315	0,213
Поведение в случае отвержения	<i>rs</i>	-0,237	-0,151	0,230	0,158	0,102
	<i>P</i>	0,068	0,248	0,077	0,227	0,440
Активность в общении	<i>rs</i>	0,015	-0,081	-0,088	-0,298*	0,003
	<i>P</i>	0,909	0,538	0,502	0,021	0,985
Особенности общения со взрослым	<i>rs</i>	-0,193	0,191	0,253	0,226	0,174
	<i>P</i>	0,139	0,144	0,051	0,083	0,182

Условные обозначения здесь и далее: *rs* – коэффициент корреляции Спирмена, *p* – уровень значимости.

Как видно в Таблице 3, установлены достоверные связи между показателями коммуникативной компетенции (уровнем социальной компетентности, отношением к лидерству, к доминированию в группе сверстников, активностью в общении) и показателями когнитивной регуляции: временем выполнения заданий на название

изображений (p от 0,0001 до 0,013) и торможения (p от 0,0001 до 0,021), переключением внимания от одного свойства объекта на другое ($p=0,017$). Полученные связи можно объяснить тем, что взаимодействие детей в старшем дошкольном возрасте строится по когнитивно-поведенческому игровому дизайну с включением когнитивных элементов и активацией когнитивной регуляции. Особо подчеркнем, что в группе детей-монолингвов показатели коммуникативной компетенции в большинстве своем значимо связаны с показателями когнитивной регуляции ($p \leq 0,05$), в то время как в группе билингвов эти связи не обнаружены.

В силу этого нами был проведен дополнительный корреляционный анализ показателей когнитивной регуляции с показателями общего интеллекта как способности использования мыслительных операций при решении когнитивных задач отдельно в каждой группе (см. Таблицу 4).

Таблица 4. Результат корреляционного анализа показателей общего интеллекта и когнитивной регуляции по Спирмену в общей выборке старших дошкольников

Показатели		монолингвы	билингвы
		Общий интеллект	
Слуховая рабочая память	rs	0,186	0,042
	p	0,324	0,827
Зрительная рабочая память	rs	0,162	0,486**
	p	0,392	0,007
Торможение – Называние (время выполнения)	rs	0,175	0,241
	p	0,355	0,200
Торможение –Торможение (время выполнения)	rs	0,073	0,302
	p	0,700	0,105
Переключение	rs	-0,077	0,360*
	p	0,684	0,050

Очевидно (см. Таблицу 4), что в группе билингвов показатели когнитивной регуляции (зрительная рабочая память, $p=0,07$, переключение, $p=0,05$) связаны с показателями способностей детей определять логические закономерности в построении упорядоченного ряда объектов, а значит использования мыслительных операций по выделению, анализу и синтезу свойств предметов, необходимых для успешного решения когнитивных задач, что не наблюдается в группе монолингвов. Соглашаемся с тем, что билингвизм является для ребенка ресурсом интеллектуального развития (Vogus, 2008) – в синергичном взаимодействии двух знаково-символических систем происходит наращивание умственных способностей и развития высших психических функций (Vygotsky, 1999). Таким образом, полагаем, что в группе сбалансированных билингвов когнитивная регуляция, активизирующаяся за счет взаимодействия двух лингвистических систем, обеспечивает результативность в интеллектуально-познавательной деятельности. В свою очередь в группе монолингвов наиболее устойчивой составляющей контроля является произвольная регуляция в коммуникативно-поведенческой сфере. Как известно, в старшем дошкольном возрасте функции произвольной регуляции поведения и общения играют исключительно важную роль в успешной адаптации ребенка к требованиям деятельности (Almazova, Bukhalenkova, & Veraksa, 2016).

Дискуссионные вопросы

Цель исследования, результаты которого представлены в статье, заключалась в изучении развития когнитивной регуляции в связи с коммуникативной компетентностью сбалансированных билингвов (татарский / русский языки) и монолингвов (русский язык), социализация которых осуществляется в разных развивающих предметно-пространственных средах. Полученные данные подтверждают вывод о том, что билингвизм обеспечивает возможностями в когнитивной регуляции, а значит продуктивностью в решении поставленных задач.

Имеющиеся данные о преимуществах билингвизма выводят к проблеме целесообразности раннего изучения иностранного языка, необходимости в организации обогащенной и в то же время здоровьесберегающей образовательной среды для обучающихся. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для овладения языками в силу ряда психологических факторов – это возраст потенциальных детских возможностей, период интенсивного развития языковых способностей. Активизирующаяся когнитивная регуляция при постоянном переходе с одного языка на другой положительно сказывается на когнитивной деятельности, на развитии высших психических функций у двуязычных детей.

Однако нельзя отрицать тот факт, что на практике у билингвов с их активностью в общении в билингвальной группе наблюдаются особенности в проявлении коммуникативной компетентности в общении с монолингвами на втором языке, что может объясняться трудностями в эффективности (мотивация к речевому действию, создание и реализация замысла высказывания, построение речевого высказывания, лексико-грамматическое развертывание высказывания) и продуктивности (безошибочность, самостоятельность) речевой активности. Поэтому непрерывным педагогическим условием развития раннего двуязычия является создание благоприятной образовательной среды для обучающихся. Нам предлагаются современные модели развития речемыслительной деятельности детей-билингвов с трудностями в речепорождении, отвечающие современным требованиям к построению моделей самоорганизующихся систем (Khotinets & Medvedeva, 2021).

Разработка обогащенной билингвальной образовательной среды, по мнению Л. Ф. Баяновой и Е. О. Шишовой (Bayanova & Shishova, 2019), для повышения когнитивной и коммуникативной компетентности в условиях поликультурного образования требует создания системы комплексной психолого-педагогической поддержки развития раннего билингвизма. Авторами описываются основные психологические условия формирования двуязычия и предлагается организационная модель экспертизы качества билингвальной образовательной среды раннего детства, раскрывающая сущность языкового развития и обучения ребенка через выделение ее структурно-процессуальных характеристик (ibid, 2019).

Заключение

В статье представлены результаты исследования особенностей развития когнитивной регуляции и коммуникативной компетентности сбалансированных билингвов и монолингвов в старшем дошкольном возрасте. Именно старший дошкольный возраст является одним из сенситивных периодов развития произвольной регуляции и формирования речемыслительной деятельности детей. Поэтому при проектировании развивающей предметно-пространственной среды на основе принципов полилингвальности и поликультурности в детских дошкольных учреждениях необходимо оптимально согласовывать внешние условия (содержание культурно-образовательного пространства) с внутренними (лингвистическими и когнитивными способностями) для полноценного, обогащающего психическо-

го развития субъектов образования (Khotinets, Medvedeva, & Kozhevnikova, 2021; Shishova, 2020)

По результатам эмпирического исследования установлено:

1. Сбалансированные билингвы в старшем дошкольном возрасте в сравнении с монолингвами обладают преимуществами в когнитивной регуляции, в частности в актуализации невербальной информации в лингвистическом контексте целевого языка (зрительная рабочая память), блокировании и подавлении нерелевантной вербальной и невербальной информации (ингибирующий контроль). Это объясняется тем, что взаимодействие двух лингвистических систем требует повышенной когнитивной регуляции, обеспечивая билингвов навыками ингибирующего контроля для подавления нерелевантной речи, мониторинга противоречивой информация с активацией рабочей памяти.

2. Сбалансированные билингвы более активны в общении, но менее склонны к лидерству и доминированию в группе сверстников, тогда как дети-монолингвы охотно принимают ведущую роль в группе со стремлением к высокому социальному положению в группе сверстников. Свободное использование двух языков в процессе совместной деятельности в лингвистическом контексте дает возможность ребенку расширять круг взаимодействия в сотрудничестве другими и произвольно управлять своим поведением в разных интерактивных ситуациях.

3. Установлены достоверные связи между показателями коммуникативной компетенции и когнитивной регуляции во всей выборочной совокупности дошкольников. Это объясняется тем, что взаимодействие детей в старшем дошкольном возрасте строится по когнитивно-поведенческому игровому дизайну с включением когнитивных элементов и активацией когнитивной регуляции.

4. Выявлены различия в конвергенции показателей в группах дошкольников, в частности, в группе детей-монолингвов показатели когнитивной регуляции значимо связаны с показателями коммуникативной компетенции, тогда как в группе сбалансированных билингвов – с показателями общего интеллекта как способности использования мыслительных операций при решении когнитивных задач. Тем самым когнитивная регуляция у монолингвов сопряжена с произвольной регуляцией в коммуникативно-поведенческой сфере, тогда как у билингвов когнитивный контроль, активизирующийся при сбалансированном взаимодействии двух лингвистических систем, обеспечивает результативность в интеллектуально-познавательной деятельности. Допускаем, что в ДООУ № 61 комбинированного вида Ново-Савиновского района г. Казани содержание образовательной программы для старшей группы монолингвов обеспечивает прежде всего социально-коммуникативное развитие детей, тогда как в Сабинском ДООУ № 5 «Бэлэкэч» – познавательное и речевое развитие детей-билингвов.

Существенным ограничением проведенного исследования является его пилотный характер в связи с проведением масштабного исследовательского проекта. В качестве перспективы дальнейшего исследования рассматриваем выявление нейрорепсихологических предикторов когнитивной регуляции детей разных возрастов в поликультурной образовательной ситуации.

Список литературы

- Алмазова, О. В., Бухаленкова, Д. А., Веракса, А. Н. Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 4 (24). – С. 14–22.
- Баянова, Л. Ф., Шишова, Е. О. Билингвальное образование: модель экспертизы качества билингвальной образовательной среды раннего детства // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 2. – С. 37–49.

- Богус, М. Б. Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: «Педагогика и психология». – 2008. – № 7. – С. 40–44.
- Веракса, А. Н. Социальный аспект в развитии регуляторных функций в детском возрасте: обзор современных зарубежных исследований // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 91–101.
- Веракса, Н. Е., Бухаленкова, Д. А., Веракса, А. Н., Чичина, Е. А. Взаимосвязь использования цифровых устройств и развития регуляторных функций у дошкольников // Психологический журнал. – 2022. – Т. 43. – № 1. – С. 51–59
- Выготский, Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
- Вяткин, Б. А., Хотинец, В. Ю., Кожевникова, О. В. Межпоколенная трансмиссия ценностей в современном поликультурном мире // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 1. – С. 135–162.
- Николаева, Е. И., Вергунов, Е. Г. Что такое «executive functions» и их развитие в онтогенезе // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – Т. 10. – № 2. – С. 62–81.
- Семаго, Н. Я., Семаго, М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
- Сергиенко, Е. А. Виленская, Г. А., Ковалева, Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 352 с.
- Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.
- Холодная, М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
- Хотинец, В. Ю., Кожевникова, О. В. Психологические особенности освоения транскрипции при изучении английского языка удмуртами и русскими // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 97–108.
- Хотинец, В. Ю., Медведева, Д. С. Особенности речемыслительной деятельности детей монолингвов и естественных билингвов // Психологический журнал. – 2021. – Т. 42. – № 2. – С. 25–35.
- Хотинец, В. Ю., Медведева, Д. С., Кожевникова, О. В. Психолого-педагогическая модель развития речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов с трудностями речепорождения // Вестник Вятского государственного университета. – 2021. – Т. 140. – № 2. – С. 110–122.
- Хотинец, В. Ю., Сальнова, С. А. Executive Functions и их связь с развитием речи на русском языке у детей-билингвов и монолингвов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2020. – Т. 17. – № 3. – С. 412–425.
- Хузеева, Г. Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка: [методический сборник] – Москва: Владос, 2014. – 78 с.
- Шишова, Е. О. Психологические факторы формирования двуязычия как оптимальная среда условия эффективного билингвального образования дошкольников // Общее и особенное в культурах и традициях народов: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М.: РАО, 2017. – С. 389–392.
- Astington, J. W., Jenkins, J. M. A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development // *Developmental Psychology*. – 1999. – No. 35(5). – Pp. 1311–1320.
- Bialystok, E. Bilingualism as a Slice of Swiss Cheese // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – No. 12. – Pp. 1–6.
- Bialystok, E. *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. – Cambridge University Press, 2001.
- Bialystok, E., Poarch, G., Luo, L., Craik, F. I. M. Effects of bilingualism and aging on executive function and working memory // *Psychology and Aging*. – 2014. – Vol. 29. – No. 3. – Pp. 696–705.
- de Jong, E. J., Yilmaz, T., Marichal, N. Multilingualism-as-a-resource orientation in dual language education // *Theory Into Practice*. – 2019. – Vol. 58. – No. 2. – Pp. 107–120.

- Di Norcia, A., Pecora, G., Bombi, A. S., Baumgartner, E., Laghi, F. Hot and cool inhibitory control in Italian toddlers: Associations with social competence and behavioral problems // *Journal of Child and Family Studies*. – 2015. – Vol. 24. – No. 4. – Pp. 909–914.
- Duverger, J. Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL // *Tréma*. – 2007. – Vol. 28. – Pp. 81–88.
- Fernández-López, M., Perea, M. The bilingualism wars: Is the bilingual advantage out of (executive) control? // *Psicológica*. – 2019. – Vol. 40. – No. 1. – Pp. 26–33.
- García, O., Kano, N. Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US / Conteh, J., Meier, G. (Eds.) // *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies*. – *Multilingual Matters*, 2014. – Pp. 258–277.
- Hartanto, A., Toh, W. X., Yang, H. Bilingualism narrows socioeconomic disparities in executive functions and self-regulatory behaviors during early childhood: Evidence from the early childhood longitudinal study // *Child Development*. – 2019. – Vol. 90. – No. 4. – Pp. 1215–1235.
- Hoffman, C. Towards a description of trilingual competence // *International Journal of Bilingualism*. – 2001. – Vol. 5. – No. 1. – Pp. 1–17.
- Hu, A., de Saint-Georges, I. Multilingualism as a resource for learning – insights from a multidisciplinary research project // *European Journal of Applied Linguistics*. – 2020. – Vol. 8. – No. 2. – Pp. 143–156.
- Ikizer, E., Ramírez-Esparza, N. Bilinguals' social flexibility // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 2017. – Vol. 21. – No. 5. – Pp. 957–969.
- Javor, R. Bilingualism, Theory of mind and perspective-taking: the effect of early bilingual exposure // *Psychology and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 5. – No. 6. – Pp. 143–148.
- Korkman, M., Kirk U., Kemp S. L. NEPSY II. Administrative manual. – San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007. – 228 p.
- Kovács Á. M., Mehler, J. Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2009. – Vol. 106. – No. 16. – Pp. 6556–6560.
- Peal, E., Lambert, W. The relation of bilingualism to intelligence. – Washington: American Psychological Association, 1962.
- Shishova, E. O. Executive functions and communicative competence development in preschool bilingual children // *ARPHA Proceedings*. – 2020. – No. 3. – Pp. 2347–2356.
- Sun, H., Yusof, N. T. B., Habib, M. B. B., Rahim, A. B., Bull, R., Cheung, M. W. L., Cheong, S. A. Bilingual language experience and children's social-emotional and behavioral skills: A cross-sectional study of Singapore preschoolers // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2021. – Vol. 24. – No. 3. – Pp. 324–339.
- Zelazo, P. D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children // *Nature Protocols*. – 2006. – No. 1. – Pp. 297–301.

References

- Almazova, O. V., Bukhalenkova, D. A., & Veraksa, A. N. (2016). The voluntariness in the preschool age: a comparative analysis of various approaches and diagnostic tools. *National Psychological Journal*, 4, 14–22.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1996). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311–1320.
- Bayanova, L. F., & Shishova, E. O. (2019). Bilingual education: The model of measuring quality of bilingual learning environment in early childhood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 24(2), 37–49.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2021). Bilingualism as a slice of Swiss cheese. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–6.
- Bialystok, E., Poarch G., Luo L., & Craik F. I. M. (2014). Effects of bilingualism and aging on executive function and working memory. *Psychology and Aging*, 29(3), 696–705.
- Bogus, M. B. (2008). The influence of bilingualism on intellectual development of the trainee's person. *Bulletin of Adyge State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 7, 40–44.

- Di Norcia, A., Pecora, G., Bombi, A. S., Baumgartner, E., & Laghi, F. (2015). Hot and cool inhibitory control in Italian toddlers: Associations with social competence and behavioral problems. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 909-914.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.
- Fernández-López, M., & Perea, M. (2019). The bilingualism wars: Is the bilingual advantage out of (executive) control? *Psicológica*, 40(1), 26-33.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In Conteh J., Meier G. (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies* (pp. 258-277).
- Hartanto, A., Toh, W. X., Yang, H. (2019). Bilingualism narrows socioeconomic disparities in executive functions and self-regulatory behaviors during early childhood: evidence from the early childhood longitudinal study. *Child Development*, 90(4), 1215-1235.
- Hoffman, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1-17.
- Hu, A., & de Saint-Georges, I. (2020). Multilingualism as a resource for learning—insights from a multidisciplinary research project. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 143-156.
- Ikizer, E., & Ramírez-Esparza, N. (2017). Bilinguals' social flexibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 957-969.
- Javor, R. (2016). Bilingualism, theory of mind and perspective-taking: The effect of early bilingual exposure. *Psychology and Behavioral Sciences*, 5(6), 143-148.
- Jong, E. J., Yilmaz, T., & Marichal, N. A. (2019). Multilingualism-as-a-resource orientation in dual language education. *Theory Into Practice*, 58(2), 107-120.
- Kholodnaya, M. A. (2004). *Cognitive styles: On the nature of the individual mind*. St. Petersburg: Piter.
- Khotinets, V. Yu., & Kozhevnikova, O. V. (2009). Psychological characteristics of mastering transcription in Udmurts and Russians learning English. *Voprosy Psichologii*, 6, 97-108.
- Khotinets, V. Yu., & Medvedeva, D. S. (2021). Peculiarities of speech-thinking activity in children with monolingualism and natural bilingualism. *Psichologicheskij zhurnal –Psychological Journal*, 42(2), 38-48.
- Khotinets, V. Yu., & Salnova, S. A. (2020). Executive functions and their relationship with the development of Russian speech in bilingual and monolingual children. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 412-425.
- Khotinets, V. Yu., Medvedeva, D. S., & Kozhevnikova, O. V. (2021). Psychological and pedagogical model of the development of speech-thinking activity of younger bilingual schoolchildren with speech generation difficulties. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*, 140(2), 110-122.
- Khuzeeva, G. R. (2014). *Diagnostics and development of the communicative competence of the preschooler: the psychological and pedagogical service for accompanying the child*. Moscow: VLADOS.
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2007). *NEPSY II. Administrative manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Kovács, Á. M., & Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6556-6560.
- Nikolaeva, E. I., & Vergunov, E. G. (2017). What are “executive functions” and their development in ontogenesis. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya - Theoretical and Experimental Psychology*, 10(2), 62-81.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). *The relation of bilingualism to intelligence*. Washington: American Psychological Association.
- Semago, N. Ya., & Semago, M. M. (2005). *Theory and practice of an assessment of mental development of the child. Preschool and younger school age*. Saint Petersburg: Speech.
- Sergienko, E.A. Vilenskaya, G.A., Kovaleva, Y.V. (2010). *Behavior control as subject regulation*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.
- Shishova, E. O. (2017). Psychological factors of the formation of bilingualism as an optimal environment for the effective bilingual education of preschool children. In *Proceedings of*

- the International Scientific and Practical Conference "General and Special in the Cultures and Traditions of Peoples"* (pp. 389-392). Moscow: RAO.
- Shishova, E. O. (2020). Executive functions and communicative competence development in preschool bilingual children. *ARPHA Proceedings*, 3, 2347-2356.
- Smirnova, E. O. (2000). *Features of communication with preschoolers*. Moscow: Akademiya.
- Sun, H., Yussof, N. T. B., Habib, M. B. B., Rahim, A. B., Bull, R., Cheung, M. W. L., Cheong, S. A. (2021). Bilingual language experience and children's social-emotional and behavioral skills: A cross-sectional study of Singapore preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 324–339.
- Veraksa, A. N. (2014). Social aspect in the development of regulatory functions in childhood: an overview of modern foreign research. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*, 4, 91-101.
- Veraksa, N., Bukhalenkova, D., Veraksa, A., & Chichinina, E. (2022). Relationship between the use of digital devices and executive functions development in preschool children. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological journal*, 43(1), 51–59.
- Vyatkin, B. F., Khotinets, V. Yu., & Kozhevnikova, O. V. (2022). Intergenerational transmission of values in the modern multicultural world. *Obrazovanie i nauka - The Education and Science Journal*, 24(1), 135–162.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Thinking and Speech* (5th ed.). Moscow: Labirint.
- Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1, 297–301.

Contents

<i>Shamil F. Sheymardanov, Aydar M. Kalimullin</i> Editorial: Getting New Horizons of Partnerships in Education Research.....	6
<i>Andi Arif Rifa'i, Winarno Winarno, Ari Wibowo, Ahmad Fadholi, Priyango Karunia Rahman</i> The Students' Responses toward Implementation of Quality Management Principles and Service Quality in Higher Education	14
<i>Musa Nushi, Ali Momeni</i> A Comparative Study of University and Private Language Institute EFL Teachers' Familiarity with and Classroom Practicality Perceptions of Dynamic Assessment	25
<i>Hadi Hamidi, Danial Babajani Azizi, Mohammad Kazemian</i> The Effect of Direct Oral Corrective Feedback on Motivation to Speak and Speaking Accuracy of EFL Learners	50
<i>Svetlana E. Gaidukevich</i> Methodological Training of Special Education Teachers in Belarus: State and Development Strategies	64
<i>Elena A. Lemekh</i> The State of Professional Development Programme of Specialists in Correction and Development Training Centres regarding the Assessment of Quality Education among Pupils with Severe Multiple Disorders in the Republic of Belarus	72
<i>Violeta Rosanda, Tina Kavčič, Andreja Istenič</i> Digital Devices in Early Childhood Play: Digital Technology in the First Two Years of Slovene Toddlers' Lives	83
<i>Oksana V. Vashetina, Elena V. Asafova, Balwinder Kaur, Balwant Singh, Parveen Sharma, Martha Maria Prata-Linhares, Vania Maria de Oliveira Vieira, Maria Alzira de Almeida Pimenta, Marilene Ribeiro Resende, Tatiana V. Sibgatullina</i> Professional Development of Teachers and Future Teachers: Factors and Challenges	100
<i>Bozhidara Kriviradeva, Yonka Parvanova</i> Intersections between Education and Social Work in Working with Children at Risk: The Perspective of Pedagogical Specialists.....	119
<i>Ildar R. Abitov, Inna M. Gorodetskaya, Alexey M. Dvoinin</i> Interrelation of Predictors of Irrational Behavior, Individual-Typological and Personal Characteristics.....	131
<i>Svetlana N. Bashinova, Oksana I. Kokoreva, Natalya A. Peshkova, Venera A. Khamdamova</i> Determination of the Development of Social Behavior of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder by the Type of Parental Attitude.....	141

<i>Gulnara F. Biktagirova, Gulnara B. Tazhenova, Aray A. Konyrova, Meruert S. Utegenova, Anargul Zh. Abdikarimova, Maria A. Dvinskikh</i> Formation of Professionalism of Future Social Teachers in the System of Training in Russia and Kazakhstan (Comparative Aspect)	157
<i>Roza A. Valeeva, Gulfiya G. Parfilova, Irina D. Demakova, Elena I. Adamyan, Faina M. Kremen, Sergey A. Kremen, Vadim N. Lesev, Olga I. Mikhailenko, Rimma Kh. Bagova, Lyubov G. Pak, Nadezhda A. Ivanishcheva, Lyubov A. Kochemasova, Anastasiya P. Eremina, Nadiya G. Yusupova, Galina N. Skudareva</i> Motivation of Student Teachers' Professional Career	169
<i>Vera K. Vlasova, Raniya R. Khamatvalieva, Venera G. Zakirova, Aziya E. Zhumabayeva, Albina V. Sadikova</i> The Development of Integrative Qualities of Primary School Teachers in the Context of Distance Learning	187
<i>Inna I. Golovanova, Aleksei Yu. Alipichev, Timur A. Ayupov, Tatiana V. Baltina, Tatiana Yu. Gorskaya, Olga I. Donetskaya, Maria A. Lapina, Elmira N. Uteeva, Florida A. Fazlyeva, Enge N. Khasanova</i> Digital Educational Environment and Online Learning Format Through the Lens of Students: Pros and Cons	202
<i>Albina R. Drozdikova-Zaripova, Nadezhda Yu. Kostyunina, Liliia A. Latypova, Anastasiya O. Luchinina, Aleksei P. Zolotykh</i> Personal Determinants of Selfie Addiction in High-School Students	222
<i>Lera A. Kamalova, Raushania Gaifullina, Makhabbat Zh. Umbetova, Irina V. Novgorodtseva</i> Telehealth Communication Strategies of Medical Students in the Context of the COVID-19 Pandemic	242
<i>Nina A. Koval, Venera G. Zakirova, Nikolay A. Utochkin, Stanislav N. Savinkov, Leysan R. Kayumova, Elena Zlateva, Nataliia S. Surenskaya, Boris I. Tenyushev, Anna E. Zavalina, Marina A. Lobach, Jordan Gjorchev</i> The Study of Socio-Psychological Factors Contributing to and Hindering the Retention of Teachers in the Profession	264
<i>Nataliya Lebedeva, Victoria Ismatullina, Shamil Sheymardanov, Talgat Zhussipbek</i> The Teacher is a Guide or Barrier to Mathematics: Case Studies in Russia, Kyrgyzstan and Kazakhstan	278
<i>Irina A. Nigmatullina, Elvira A. Sadretdinova, Aisha R. Dolotkazina, Elizaveta Y. Davydova, Artur V. Khaustov, Ulyana A. Mamokhina, Elena A. Chereneva, Evgenia V. Dergacheva, Natalia A. Medova, Anna V. Vinevskaya</i> Comprehensive Support System for Children with Autism Spectrum Disorders: Regional Experience	296
<i>Vera Khotinets, Evgeniya Shishova, Enge Zimmurova, Oksana Kozhevnikova, Daria Medvedeva, Yulia Novgorodova, Rimma Kumysheva</i> The Development of Cognitive Regulation in Connection with the Communicative Competence of Monolingual and Balanced Bilingual Children	317

Содержание

<i>Шамиль Ф. Шеймарданов, Айдар М. Калимуллин</i> От редактора: Открытие новых горизонтов партнерства в исследованиях образования	10
<i>Анди Ариф Рифаи, Винарно Винарно, Ари Вибово, Ахмад Фадхоли, Приянго Карунья Рахман</i> Мнение студентов о внедрении принципов управления качеством и о качестве услуг в высших образовательных учреждениях	14
<i>Муса Нуши, Али Момени</i> Сравнительное исследование осведомленности о динамическом оценивании и его практического восприятия в сообществах университетских преподавателей и преподавателей частных институтов, преподающих английский язык как иностранный	25
<i>Хади Хамиди, Даниал Бабаджани Азизи, Мохаммад Каземиан</i> Влияние прямой устной корректирующей обратной связи на мотивацию к говорению и грамотность речи студентов, изучающих английский язык как иностранный.....	50
<i>Светлана Е. Гайдукевич</i> Методическая подготовка учителей-дефектологов в Беларуси: состояние и стратегии развития	64
<i>Елена А. Лемех</i> Состояние повышения квалификации специалистов Центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации в вопросах оценки качества образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями в Республике Беларусь.....	72
<i>Виолета Розанда, Тина Кавчич, Андреа Истенич</i> Цифровые устройства в играх детей младшего возраста: цифровые технологии в первые два года жизни словенских малышей.....	83
<i>Оксана В. Вашетина, Елена В. Асафова, Балвиндер Каур, Балвант Сингх, Парвин Шарма, Марта Мария Прата-Линарес, Ваня Мария де Оливейра Виейра, Мария Алзира де Алмейда Пимента, Марилен Рибейро Ресенде, Татьяна В. Сибгатуллина</i> Аспекты профессионального развития практикующих и будущих педагогов: факторы и вызовы	100
<i>Божидара И. Кривирадева, Йонка П. Първанова</i> Точки пересечения в работе образовательных и социальных учреждений с детьми группы риска: педагогический взгляд	118

- Ильдар Р. Абитов, Инна М. Городецкая, Алексей М. Двойнин*
 Взаимосвязь предикторов иррационального поведения
 с индивидуально-типологическими и личностными особенностями131
- Светлана Н. Башинова, Оксана И. Кокорева, Наталья А. Пешикова,
 Венера А. Хамдамова*
 Детерминированность развития социально-бытового поведения дошкольников
 с расстройством аутистического спектра типом родительского отношения141
- Гульнара Ф. Биктагирова, Гульнара Б. Таженова, Арай А. Коньрова,
 Меруерт С. Утегенова, Анаргуль Ж. Абдикаримова, Мария А. Двинских*
 Становление профессионализма будущих социальных педагогов в системе
 подготовки в России и Казахстане (сравнительный аспект)157
- Роза А. Валеева, Гульфия Г. Парфилова, Ирина Д. Демакова,
 Елена И. Адамян, Фаина М. Кремень, Сергей А. Кремень,
 Вадим Н. Лесев, Ольга И. Михайленко, Римма Х. Багова, Любовь Г. Пак,
 Надежда А. Иванищева, Любовь А. Кочемасова, Анастасия П. Еремина,
 Надия Г. Юсупова, Галина Н. Скударева*
 Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов.....169
- Вера К. Власова, Рания Р. Хаматвалиева, Венера Г. Закирова,
 Азия Е. Жумабаева, Альбина В. Садыкова*
 Развитие интегративных качеств учителей начальных классов в условиях
 дистанционного обучения187
- Инна И. Голованова, Алексей Ю. Алипичев, Тимур А. Аюпов, Татьяна В. Балтина,
 Татьяна Ю. Горская, Ольга И. Донецкая, Мария А. Лапина, Эльмира Н. Утеева,
 Флорида А. Фазлыева, Энже Н. Хасанова*
 Цифровая образовательная среда и онлайн-формат обучения глазами
 студентов: За и против.....202
- Альбина Р. Дроздикова-Зарипова, Надежда Ю. Костюнина,
 Лилия А. Латыпова, Анастасия О. Лучинина, Алексей П. Золотых*
 Личностные детерминанты селфизма у юношей и девушек222
- Лера А. Камалова, Раушания Ф. Гайфуллина, Махаббат Ж. Умбетова,
 Ирина В. Новгородцева*
 Механизмы общения студентов-медиков с пациентами
 в телездравоохранении в условиях пандемии COVID-19.....242
- Нина А. Коваль, Венера Г. Закирова, Николай А. Уточкин,
 Станислав Н. Савинков, Лейсан Р. Каюмова, Елена Златева,
 Наталья С. Суренская, Борис И. Тенюшев, Анна Е. Завалина,
 Марина А. Лобач, Йордан Горчев*
 Исследование социально-психологических факторов, способствующих
 и препятствующих удержанию учителя в профессии264

<i>Наталья В. Лебедева, Виктория И. Исмагуллина, Шамиль Ф. Шеймарданов, Талгат З. Жусипбек</i> Учитель – проводник или барьер к изучению математики: кейс-стади в России, Киргизии и Казахстане	278
<i>Ирина А. Нигматуллина, Эльвира А. Садретдинова, Айша Р. Долотказина, Елизавета Ю. Давыдова, Артур В. Хаустов, Ульяна А. Мамохина, Елена А. Черенева, Евгения В. Дергачева, Наталья А. Медова, Анна В. Виневская</i> Система комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт	296
<i>Вера Ю. Хотинец, Евгения О. Шишова, Эндже И. Зиннурова, Оксана В. Кожевникова, Дарья С. Медведева, Юлия О. Новгородова, Римма М. Кумышева</i> Особенности развития когнитивной регуляции в связи с коммуникативной компетентностью детей-монолингвов и сбалансированных билингвов.....	317

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 17, № 3, 2022
Volume 17, № 3, 2022

Подписано в печать 29.09.2022. Дата выпуска журнала 29.09.2022.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 70x100 $\frac{1}{16}$. Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 19,8.
Тираж 1000 экз. Заказ 58/10.

Отпечатано в типографии
Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28